VOIR NOTE CI-APRÈS

L'APPENDICE NUMÉRO 2 A ÉTÉ OMIS DE CETTE FICHE ÉTANT DONNÉ SA PIÈTRE QUALITÉ DE REPRODUCTION

ON05253

CENTRE DE RECHERCHES EN ÉDUCATION FRANCO-ONTARIENNE

CREFO
IEPO

INSTITUT D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DE L'ONTARIO

(AFFILIÉ À L'UNIVERSITÉ DE TORONTO)

92-07249/

LA FORMATION DE LEADERS FRANCOPHONES POUR LES ANNÉES 90

Rapport final soumis au Ministère des Collèges et Universités, Gouvernement de l'Ontario

Juin 1990

Chercheures principales : Monica Heller et Liz Burge

Avec la collaboration de : Benoît Cazabon (IEPO)
Denis Carrier (Université d'Ottawa)
Lloyd Reed (Université Laurentienne)
Marion Croft (Université Laurentienne)

Adjointes de recherche : Diane Gérin-Lajoie
Aline Girouard
Françoise Pelletier
Louise Valois

Personnel de soutien : Marie-France Dion
Lynn Romero

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252, rue Bloor Ouest
Toronto (Ontario) M5S 1V6

La formation de leaders francophones pour les années 90

Rapport final soumis au Ministère des Collèges et Universités,
Gouvernement de l'Ontario

Juin 1990

Chercheures principales : Monica Heller et Liz Burge,
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

PARTIE 1

Monica Heller, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, IEPO

1. Introduction

En décembre 1987, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO) a reçu des Fonds de développement pour l'éducation à distance dans le Nord de l'Ontario du ministère des Collèges et Universités un octroi dont l'objectif était l'élaboration de deux programmes de Maîtrise en éducation (M.Ed.). Le premier, intitulé "Langue et éducation", serait offert par l'entremise du département de Curriculum de l'IEPO; le deuxième, intitulé "Société et éducation", serait offert par l'entremise du département de Sociologie de l'éducation du même Institut.

L'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne avaient accepté de collaborer à l'élaboration de ces deux programmes de maîtrise. Cette collaboration pouvait se réaliser par le biais de la participation de professurs/es de ces deux institutions à l'élaboration de matériel de cours ou par le biais de la participation de l'administration à la mise sur pied de l'infrastructure des programmes.

Les programmes devaient viser dans un premier temps une clientèle francophone dans le Nord de l'Ontario. Cette clientèle était composée surtout d'éducatrices et d'éducateurs franco-ontariens/iennes oeuvrant dans le milieu. La formation offerte contribuerait au développement d'un groupe de leaders dans le domaine de l'éducation franco-ontarienne dans le Nord de l'Ontario à une conjoncture historique où les francophones sont appelés à assumer de plus en plus de responsabilités dans ce domaine.

Dans ce rapport nous détaillerons les activités du projet durant la période de l'octroi, soit de décembre 1987 à juin 1990. Ces activités se divisent selon les catégories suivantes :

A. La mise sur pied d'une infrastrucutre : administration, réseau de personnes-ressources, bibliothèque, matériel, ententes avec les institutions collaboratices, recrutement de professurs/es, préparation et diffusion de documents de base;

B. L'organisation des deux programmes de M.Ed., *Langue et éducation* (département de Currilulum, IEPO) et *Société et éducation* (département de Sociologie de l'éducation, IEPO) : prise de décisions concernant la cohérence des programmes, planification de l'offre des programmes;

C. L'élaboration du matériel pédagogique proprement dit : planification des cours, réalisation des manuels de cours, évaluation des manuels.

La Partie 1 de ce rapport sera consacrée à la mise sur pied de l'infrastructure et à l'organisation des programmes; la Partie 2 détaillera la conceptualisation des cours et la réalisation et l'évaluation des manuels.

2. La mise sur pied d'une infrastructure

Afin d'assurer le bon déroulement non seulement de l'élaboration des cours mais aussi de leur offre éventuelle, nous avons mis sur pied une infrastructure administrative. Cette infrastrucutre comprend plusieurs éléments. Premièrement, nous avons jeté les bases des mécanismes administratifs qui nous permettront de gérer les programmes à moyen et à long terme. Deuxièmement, il s'agit d'une réseau de personnes-ressources à l'intérieur de l'IEPO aussi bien que d'un réseau dans des institutions et organismes collaborateurs. Troisièmement, nous avons élaboré des documents de base pour diffuser les renseignements pertinents à la clientèle. Finalement, nous avons développé une collection de ressources pertinentes à l'élaboration des manuels de cours.

2.1 *Les mécanismes administratifs*

Afin de gérer les programmes, nous avons dû mettre sur pied des mécanismes administratifs à l'intérieur de l'IEPO aussi bien que des mécanismes nous permettant de travailler en collaboration avec d'autres institutions et organismes. Ces mécanismes visent surtout : 1) le recrutement, l'admission et la gestion des dossiers des étudiants/es; 2) la participation au programme de professeurs/es et d'étudiants/es d'autres universités; 3) l'organisation des cours d'été (notamment des cours sur place); et 4) l'accès des étudiants/es aux ressources de

bibliothèque.
À l'intérieur de l'IEPO ces mécanismes comprennent l'articulation des activités de plusieurs unités administratives, dont le Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (responsable de la gestion globale du projet), le Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario (à Sudbury; responsable des rapports avec la clientèle cible et avec l'Université Laurentienne), le Bureau des études supérieures (responsable de la gestion des dossiers de candidats/es à l'admission et des étudiants/es admis/es ainsi que des aspects académiques des programmes), les départements de Curriculum et de Sociologie de l'éducation (responsables de l'offre des programmes), le Bureau de la coordonnatrice des services en français, le Service de développement de ressources pédagogiques (responsable de la conceptualisation et l'évaluation des manuels de cours ainsi que des aspects techniques de l'enseignement à distance) et la bibliothèque de l'IEPO.

L'équipe a également établi des rapports avec l'Université Laurentienne, l'Université d'Ottawa et Contact Nord. Notre entente avec l'Université Laurentienne inclut la collaboration en ce qui concerne les ressources de la bibliothèque et l'offre de cours d'été sur place sur le campus de l'Université Laurentienne. Le département de Curriculum de l'IEPO exige que tout/e étudiant/e inscrit/e à un programme de M.Ed. suive un minimum de deux cours "sur place", afin de varier les modes d'enseignement et d'assurer l'accès à des ressources de bibliothèque ainsi qu'à des ressources humaines. Normalement, ces cours sont offerts à Toronto. Cependant, pour ces deux programmes, nous avons obtenu l'autorisation d'offrir ces cours soit à Toronto soit à Sudbury, ce qui facilite de beaucoup l'accès aux cours des étudiants/es du Nord de la province. L'Université Laurentienne offre également un appui quant au recrutement des étudiants/es.

L'entente avec l'Université d'Ottawa a permis la participation de trois professeurs/es à l'élaboration (et à l'offre) de trois cours : la professeure Ann Denis (département de Sociologie) a assumé la responsabilité du cours 1972 *Éducation et sociologie de la femme et des rapports entre les sexes*; le professeur Ronald D'Costa (département de Sociologie) a assumé la responsabilité du cours 1984 *La démographie et l'éducation franco-ontarienne*; finalement, la professeure Ruby Heap (département d'Histoire) collabore avec la professeure Alison Prentice de l'IEPO pour ce qui est du cours 1426 *Histoire des femmes et de l'éducation au Canada*.

Contact Nord nous a offert une aide précieuse quant à la diffusion de renseignements concernant nos programmes et surtout quant à l'offre des cours.

2.2 *Les personnes-ressources*

Tout au long du projet nous avons bénéficié de la participation et de l'appui de nombreuses personnes (voir Annexe 1). Certaines de ces personnes ont été affectées à la mise sur pied des

mécanismes de gestion des programmes, c'est-à-dire au système de recrutement et d'admission des étudiants/es ainsi que de la gestion de leurs dossiers, et des mécanismes concernant l'offre des programmes (documentation, publicité, locaux, communications (téléconférences et conférences informatisées). Ces personnes se trouvent à l'IEPO (au Bureau des études supérieures, au Service de développement de ressources pédagogiques, aux départements de Curriculum et de Sociologie de l'éducation, au CREFO et au CRENO), à l'Université Laurentienne (Bureau des Études supérieures et de la recherche et département des Études permanentes) et à Contact Nord. À partir de décembre 1989 nous avons pu confier des responsabilités administratives relatives à l'offre des programmes au Bureau de la coordonnatrice des services en français de l'IEPO.

Signalons également la participation du personnel des bibliothèques de l'IEPO et de l'Université Laurentienne qui a collaboré à la mise sur pied d'un mécanisme de gestion de la collection de ressources pour l'élaboration du matériel pédagogique ainsi que d'un mécanisme de prêts et de distribution des ressources nécessaires aux cours proprement dits. Les biliothèques de l'IEPO et de l'Université Laurentienne ont le même système informatisé, ce qui facilite le partage d'information et l'accès des étudiants/es aux ressources des deux bibliothèques.

Le Service de développement de ressources pédagogiques de l'IEPO a organisé une équipe affectée à l'appui des professeurs/es pour ce qui est de l'élaboration des manuels de cours. Ces personnes ont encadré les professeurs/es au niveau de la conceptualisation et de la rédaction des manuels de cours, à la traduction, à la préparation de documents d'appui et de ressources non imprimées et à l'évaluation des manuels.

Finalement, signalons la participation des professeurs/es et rédactrices/teurs des manuels. Les professeurs/es sont de l'IEPO et de l'Université d'Ottawa. Cependant, nous avons confié la rédaction de certain cours à d'autres personnes qualifiées dans les domaines pertinents.

2.3 *Les documents de base*

Certains documents se sont avérés essentiels à la mise sur pied et à la gestion des programmes. Il s'agissait des documents suivants (voir Annexes 2 et 3) :

A. Les documents faisant partie du processus d'admission et de gestion des dossiers des étudiants/es. Nous avons élaboré une trousse complète destinée aux candidats/es à l'admission et qui contient : une description des exigences pour l'admission au programme de maîtrise, une description des deux programmes, des formulaires de demande d'admission, un dépliant sur la formation à distance ainsi qu'un dépliant d'information sur les frais de scolarité.

B. Les documents descriptifs à l'intention de la clientèle cible. Il s'agit de descriptions de cours et de programmes ainsi que d'autres renseignements pertinents qui sont publiés dans l'annuaire de l'étudiant/e de l'IEPO ("OISE Bulletin"). De plus, nous avons créé deux dépliants descriptifs de chacun des deux programmes (*Langue et éducation* et *Société et éducation*).

Ces documents sont maintenant disponibles sur demande au Bureau des études supérieures de l'IEPO et ont aussi été diffusés par le CREFO dans les conseils scolaires du Grand Nord et du Moyen Nord. Contact Nord en fait aussi la diffusion à l'intérieur de leur réseau.

2.4 *L'achat de livres*

Lors de la préparation de chaque cours, nous avons assuré l'achat des livres nécessaires à la conceptualisation du cours. Il s'agit d'environ 130 livres en tout ainsi que des catalogues sur microfiche de l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université de Moncton et l'Université Laurentienne. Une liste des livres achetés et de catalogues sur microfiche se trouve à l'Annexe 4.

3. L'organisation des programmes

Nous avons accordé une attention particulière à l'organisation des programmes *Langue et éducation* et *Société et éducation*. Les professeurs/es participant à chaque programme se sont réunis/es deux fois au cours du projet, et chaque équipe s'est dotée d'un comité de programme (les professeurs R. Mougeon et B. Cazabon pour le programme *Langue et éducation* et les professeures A. Denis et M. Heller pour *Société et éducation*). Nous avons ainsi pu discuter des objectifs globaux des programmes, de la séquence des cours, de la planification du processus de conceptualisation des cours, des rapports entre les deux programmes et des besoins de la clientèle.

Nous avons déjà commencé à offrir les deux programmes (voir Annexe 5). Le programme *Langue et éducation* a débuté en septembre 1987 au Sault-Ste-Marie avec un groupe de 10 étudiants/es, dont 7 ont terminé leur programme. Un deuxième groupe de 8 étudiants/es a débuté à Sudbury en septembre 1988. Le programme *Société et éducation* a débuté à Sudbury en septembre 1989 avec un groupe de 8 étudiants/es. Certains/es étudiants/es francophones de Toronto se sont joints/es au cours avec la permission du /de la professeur/e. La liste des cours avec échéancier et inscriptions se trouve à l'Annexe 5.

3. Résumé de la Partie 1

Les fonds du FDEN octroyés au projet "La formation de leaders francophones pour les années 90" ont permis à l'IEPO de mettre sur pied deux programmes de M.Ed. complets, *Langue et éducation*n et *Société et éducation*.. Il est maintenant possible d'obtenir le diplôme en ne suivant que des cours dont la langue d'enseignement est le français. L'existence de deux programmes permet un certain degré de flexibilité : les étudiants/es peuvent ainsi se bâtir des programmes "sur mesure", ce qui correspond mieux à un modèle de l'enseignement au cycle supérieur. De plus, vu que les étudiants/es sont inscrits/es à temps partiel, il est souvent difficile pour eux de suivre un programme sans périodes de relâche; avec le système actuel, ils/elles peuvent se permettre de telles périodes.

Le projet nous a permis également d'approfondir nos liens avec des collègues de l'Université Laurentienne et de l'Université d'Ottawa. Nous formons ainsi une équipe de professeurs/es expérimentés/es qui peuvent partager leurs ressources et leurs connaissances pour le bien de la francophonie ontarienne. Nous développons également des rapports au niveau institutionnel qui devraient faciliter l'élaboration de futurs projets conjoints.

ANNEXE 1

PERSONNES RESSOURCES

Responsables du projet d'élaboration des cours :

Monica Heller, directrice
Centre de recherches en éducation franco-ontarienne
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2549

Liz Burge, directrice
Service de développement de ressources pédagogiques (IRDU)
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2311

Personnes-contact à Sudbury :

Benoît Cazabon, professeur
Centre du Moyen-Nord
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
296, rue Van Horne
Sudbury (Ontario) P3B 1H9
Tél.: (705) 674-8442

Lloyd Reed
Directeur des études supérieures et de la recherche
Université Laurentienne
Chemin du lac Ramsey
Sudbury (Ontario) P3E 2C6
Tél.: (705) 675-1151 poste 3205
Marion Croft / Lynne Blake
Université Laurentienne
Chemin du lac Ramsey
Sudbury (Ontario) P3E 2C6
Tél.: (705) 675-1151

Contact Nord / Contact North :

Henriette Dauphinais
Centre de coordination régional du nord-est
a/s 160 ouest, rue Douglas
Sudbury (Ontario) P3E 1G1
Tél.: (705) 671-2710

Personnes-contact à Toronto :

Service de développement de ressources pédagogiques
(conceptualisation de cours à distance, réalisation d'outils pédagogiques audio-visuels, etc.)

Liz Burge, directrice
Service de développement de ressources pédagogiques (IRDU)
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2311

Lynn Romero, secrétaire
Service de développement de ressources pédagogiques (IRDU)
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2724

Centre de recherche en éducation franco-ontarienne (CRÉFO) :

Monica Heller, directrice
Centre de recherches en éducation franco-ontarienne
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2549

Françoise Pelletier, adjointe de recherche
Centre de recherches en éducation franco-ontarienne
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2494

Diane Gérin-Lajoie, adjointe de recherche
Centre de recherches en éducation franco-ontarienne
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2321

Département de sociologie de l'éducation :

Dorothy Smith, directrice
Département de sociologie de l'éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2237

Adele Sanderson, agente administrative
Département de sociologie de l'éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2273

B. J. Rocque, secrétaire (études supérieures)
Département de sociologie de l'éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2292

Département de curriculum :

Raymond Mougeon
Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2459

Bureau des études supérieures :

(demandes d'admissions, frais d'inscriptions, notes de scolarité, etc.)

Malcolm Levin, directeur adjoint aux affaires académiques
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2221

Pat Buitenhuis, registraire
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2655

Leslie Whittaker, agente d'administration
Institut d'études pédagogique de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2650
Eleanor Paul, agente de liaison
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 932-6641 poste 2608

Bibliothèques :

Mrs. Judy Snow, Reference Librarian
2nd floor library
Ontario Institute for Studies in Education
252 Bloor Street West
Toronto, Ontario
M5S 1V6
Tel.: (416) 923-6641 ext. 2257

K.R. Bonin
directeur de la bibliothèque
Université Laurentienne
Chemin du lac Ramsey
Sudbury (Ontario) P3E 2C6
Tél.: (705) 673-6596

Liste des professeurs/es :

Langue et éducation

Raymond Mougeon
Département de curriculum / CRÉFO
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2459

Benoît Cazabon
Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
Centre régional du Moyen-Nord
296, rue Van Horne
Sudbury (Ontario) P3B 1H9
Tél.: (705) 674-5740

Michael Canale (décédé en juin 1989)
Département de curriculum / CRÉFO
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2323

Stacy Churchill
Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2709

Georges Duquette
École des sciences de l' éducation
Université Laurentienne
Chemin du lac Ramsey
Sudbury (Ontario) P3E 2C6
Tél.: (705) 673-6592 poste 5012

Birgit Harley
Département de curriculum / MLC
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario)
M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2695

Société et éducation

Monica Heller
Département de sociologie de l'éducation / CRÉFO
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2549

David Livingstone
Département de sociologie de l'éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2703

Gila Hanna
MECA
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tél.: (416) 923-6641 poste 2474

Diane Gérin-Lajoie
Département de sociologie de l'éducation / CRÉFO
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tel. : (416) 923-6641 poste 2321

David Welch
Département de sociologie de l'éducation / CRÉFO
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tel. : (416) 923-6641 poste 2565

Ann Denis
Département de sociologie
Université d'Ottawa
651, rue Cumberland
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
Tél.: (613) 564-7007

Ruby Heap
Département d'histoire
Université d'Ottawa
155, rue Wilbrod
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
Tél.: (613) 564-8218

Alison Prentice
Département d'histoire et de philosophie
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
252 Ouest, rue Bloor
Toronto (Ontario) M5S 1V6
Tel. : (416) 923-6641 poste 2510

Ronald D'Costa
Département de sociologie
Université d'Ottawa Pavillon Tabaret
Ottawa (Ontario) K1N 6N5
Tél.: (613) 564-7007

Louise Vandelac
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal (Québec) H3C 3P8
Tél.: (514) 282-4307

ANNEXE 2

DOCUMENTS FAISANT PARTIE DU PROCESSUS D'ADMISSION

ANNEXE 3

DESCRIPTION DES COURS OFFERTS À
DISTANCE DANS LE CADRE DES
DEUX PROGRAMMES DE MAITRISE EN ÉDUCATION
'LANGUE ET ÉDUCATION'
ET
'SOCIÉTÉ ET ÉDUCATION'

Langue et éducation

1382 Introduction à la linguistique appliquée
R. Mougeon

Ce cours a pour but d'offrir une initiation aux applications de la linguistique (ex.: la didactique des langues) et à certaines spécialisations de la science du langage (linguistique historique, dialectologie, acquisition du langage). Il offre aux étudiants/es l'occasion d'examiner les notions et principes de base qui sous-tendent ces applications ou spécialisations en leur proposant une série de lectures et d'exercices appropriés.

1338 Compétence de la communication
M. Canale

Ce cours a pour but d'examiner le concept de la compétence de la communication et d'explorer ses applications au développement de programmes d'enseignement des langues premières et secondes. Il donne une ample orientation à ce domaine de spécialisation et allie les perspectives théorique, critique et pratique.

1300 Fondements du développement des programmes scolaires
à déterminer

Le but de ce cours est d'appliquer la théorie et la recherche à l'étude des programmes d'enseignement. Le cours (1) fournit un langage propice à la conceptualisation ; (2) examine les principaux thèmes traités dans la littérature ; (3) fournit un cadre qui porte à réfléchir aux changements à apporter aux programmes d'enseignement; et (4) aide les étudiants/es à développer un esprit critique et analytique approprié à la discussion des problèmes rencontrés dans les programmes d'enseignement.

1333 Introduction à la linguistique théorique et descriptive
B. Cazabon

Ce cours a deux buts principaux : (1) initier les étudiants/es à la science du langage et (2) examiner les différentes applications de la linguistique en milieu francophone. Il aborde les différents niveaux de la langue (e.g. la phonétique, la morphologie, la syntaxe, etc.) considérés

individuellement et dans leur rapport les uns/es aux autres, illustrés d'exemples provenant surtout du français.

1335 Éducation des minorités linguistiques et culturelles : l'analyse comparative de la politique éducative
S. Churchill

Thème - La politique et l'éducation en langue française : l'expérience ontarienne. En tenant compte de la politique fédérale, le cours examinera le développement de l'éducation des Franco-Ontariens/nes et de l'enseignement du français, langue seconde. On étudiera l'aspect pratique du fonctionnement des école : la planification, la direction, la gestion et l'impact de la politique en salle de classe. Les échanges entre différents instruments de politique générale seront examinés du point de vue de ceux qui instituent les politiques et de celui des groupes concernés.

1328 Le français canadien d'un point de vue sociolinguistique et éducatif
R. Mougeon

Ce cours a pour but de familiariser les étudiants/es avec les caractéristiques principales du français canadien. Ce cours se veut aussi être une initiation pratique à la recherche sociolinguistique appliquée au français canadien. Il aborde également les aspects pédagogiques de la description sociolinguistique du français canadien.

1339 Évaluation de la compétence langagière
M. Canale

Ce cours fournit une introduction à cinq domaines de l'évaluation langagière des langues premières et secondes : la compréhension auditive, la compréhension de la lecture, l'interaction orale, l'expression écrite et la compétence langagière en générale. À l'intérieur de chacun de ces domaines, on examine les principaux instruments de mesure, l'usage approprié de ces instruments, et les questions clés. On examine plus particulièrement l'évaluation langagière en milieu minoritaire.

1337 Bilinguisme et éducation
B. Cazabon

Ce cours traite des diverses formes de l'éducation bilingue, surtout en ce qui concerne les questions et les résultats de recherche relatifs à l'éducation bilingue au Canada - destinée aux francophones, aux anglophones, aux immigrés/es et aux autochtones. L'on traite également de l'impact du bilinguisme sur les processus cognitifs, les habiletés psycholinguistiques et la personnalité.

1324 Didactique du français, langue maternelle : analyse et pratique du programme-cadre de français
B. Cazabon

Analyse des principes linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques sous-jacents au programme-cadre. Étude des rapports entre compétence de communication et habileté de pensée; entre le processus d'apprentissage et les activités interactives ou de résolution de problèmes. La méthode didactique sera fondée sur l'interaction : approche communicative, résolution de problèmes et négociation du sens. Les étudiants/es prépareront un dossier d'activités.

1324 Pédagogie des langues secondes
B. Harley

Ce cours examine divers aspects de la méthodologie de l'enseignement des langues secondes. Les sujets abordés comprennent, entre autres, la conceptualisation du curriculum, les objectifs, les contenus, les stratégies pédagogiques et l'évaluation Seront pris en compte l'enseignement du sytème linguistique (ex. lexique, grammaire, phonétique) et de la culture ainsi que les activités communicatives.

Société et éducation

1900 Introduction à la sociologie de l'éducation
D. Gérin-Lajoie

Ce cours a pour but d'examiner les possibilités, les promesses et les problèmes avec lesquels les perspectives sociologiques peuvent animer et enrichir la compréhension du processus éducatif. Il fournit une introduction aux aspects théoriques et pratiques de la sociologie de l'éducation, et leur intégration.

1984 Sciences et technologies de la reproduction humaine
L. Vandelac

Examen du contexte démographique, socio-économique et culturel dans lequel s'inscrit la programmation de la maternité, allant des techniques contraceptives à celles de la reproduction humaine. Analyse de la nature, de l'évolution, des glissements et des implications des différentes techniques (stimulation ovarienne, insémination artificielle, diagnostique prénatal, fécondation in vitro, congélation d'embryons, clonage, manipulations génétiques, etc.). Analyse critique des discours et des pratiques scientifiques, médicales, éthiques et juridiques de ce champ à la lumière, entre autres, de l'analyse des rapports sociaux de sexes et des rapports économiques qui sont au coeur et au croisement de ces sciences et techniques.

1903 Éducation multilingue et multiculturelle : l'analyse sociologique
D. Gérin-Lajoie

Ce cours est traité comme un séminaire : l'emphase est mise sur le développement des structures analytiques à l'intérieur desquelles on peut réexaminer la relation existant entre l'éducation et le pluralisme culturel de la société canadienne contemporaine. L'on accordera une attention particulière au concept de multiculturalisme et aux programmes de développement qui s'y rapportent, ainsi qu'aux questions relatives à l'institution des politiques. Parmi les sujets qui seront discutés, on compte le suivant : l'éducation des groupes anglophone et francophone minoritaires, particulièrement en ce qui concerne la langue, les programmes scolaires et les enseignants/es.

1972 Éducation et sociologie de la femme et des rapports entre les sexes
A. Denis

Ce cours traite des rapports sociaux actuels entre les femmes et les hommes, au foyer, au travail et au sein des institutions éducationnelles, selon les thèmes suivants : la socialisation aux rôles déterminées par le sexe, les inégalités d'emploi, les études comparatives portant sur la socialisation de l'enfant et l'impact du féminisme sur la théorie et la pratique éducationnelles et sociologiques. Ces thèmes pourront toutefois varier selon la professeure.

1426 Histoire des femmes et de l'éducation au Canada
R. Heap / A. Prentice

Une enquête scientifique de l'histoire des femmes au Canada qui met l'accent sur l'évolution politique, économique et sociale qui a joué un rôle d'arrière-plan en apportant des changements à l'éducation des femmes et leur rôle en éducation.

1904 Stratification sociale et système scolaire
D. Livingstone

Ce cours étudiera la construction des systèmes de stratification selon la classe sociale et le sexe dans les milieux de travail, au foyer et dans la communauté; l'on traitera aussi de l'influence que de telles formes de stratification peuvent avoir sur les processus éducatifs, ainsi que sur le rôle de l'école et des enseignants/es en reproduisant et en changeant ces formes sociales. On évaluera l'étendue des possibilités économiques et éducatives de même que la mobilité tant au Canada que dans d'autres sociétés industrialisées.

1984 Démographie et éducation franco-ontariennes
R. D'Costa

Ce cours a pour but d'examiner le rapport entre les caractéristiques démographiques de la clientèle des écoles de langue française et de la population franco-ontarienne (langue, âge, sexe, statut économique, religion, mobilité sociale, niveaux de scolarité, profession, mouvements migratoires) et le système scolaire franco-ontarien. On visera surtout le rôle de l'école dans la mobilité sociale et le maintien de la langue et de la culture chez les Franco-Ontariennes et les Franco-Ontariens.

1929 L'école et la communauté
D. Welch

L'objet de ce cours est d'examiner l'évolution du rapport entre l'école et sa communauté. L'on analysera l'impact de récentes innovations scolaires sur le rôle des parents vis-à-vis l'école ainsi que l'impact de la participation des parents à la vie scolaire sur l'organisation sociale de l'école.

1660 Introduction à la recherche empirique en éducation
G. Hanna

L'objet général de ce cours est de développer chez l'étudiant/e les outils qui faciliteront la lecture critique de la recherche et d'autres littératures dans le domaine de l'évaluation en éducation; il est également destiné à ceux qui ont l'intention de mener des projets de recherche et / ou de préparer une thèse, un mémoire ou un travail de recherche (major research paper). L'on visera les concepts de base, les méthodes et les problèmes pertinents à la recherche en éducation, selon les thèmes suivants : les étapes d'un processus de recherche, la formulation d'hypothèses, la conception et l'élaboration des instruments de recherche, les méthodes de cueillette de données, l'interprétation des résultats et la rédaction de rapports de recherche. Il est possible que l'on demande aux étudiants/es de mener un projet de recherche de petite envergure ou de rédiger un compte-rendu critique d'articles de recherche éducationnelle.

1942 Langue, culture et éducation
M. Heller

Le lien entre l'usage linguistique, les rapports sociaux, la culture et l'éducation, à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles, sera examiné selon l'approche anthropologique de l'ethnographie de la communication. La première partie du cours sera consacrée à l'étude des caractéristiques et des origines des différences culturelles dans la façon de s'exprimer à l'oral et à l'écrit, ainsi que l'étude du comportement adopté dans l'intéraction sociale. La deuxième partie sera consacrée à l'étude des conséquences de ces différences culturelles en ce qui a trait au rendement académique et au développement linguistique des élèves en situation multilingue / multiculturelle. Finalement, nous examinerons l'utilité de l'approche ethnographique comme méthodologie de recherche et comme outil ou méthode pédagogique. Le cadre théorique et méthodologique établi dans ce cours servira à l'examen des problèmes de l'éducation franco-ontarienne.

ANNEXE 4

LISTE DES LIVRES DE RÉFÉRENCE
SERVANT À L'ÉLABORATION DES
COURS OFFERTS À DISTANCE DANS LE CADRE
DES DEUX PROGRAMMES DE MAITRISE EN ÉDUCATION.
"LANGUE ET ÉDUCATION"
ET
"SOCIÉTÉ ET ÉDUCATION"

ARDOINO, J. et al. La sociologie en France. 1988 Paris - Les Éditions - La Découverte. 128 p.
ISBN : 2-7071-1762-5
COTE : 301.0944
S6782

AMMON, Ulrich, MATTHEIER, Klaus J., NELDE, Peter H. (eds.) Sociolinguistics. International Yearbook of European Sociolinguistics. 1987 Tübingen - Max Niemeyer Verlag.
ISBN :
COTE :

AMMON, Ulrich, DITTMAR, Norbert , MATTHEIER, Klaus J.(eds.) Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Tome 1. (3.1) 1987 Berlin - Walter de Gruyter. 854 p.
ISBN : 3-11-011645-6
COTE : 401.9
S6788 VOL. 1

BACHMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J. Langage et communicationssociales. 1981 (LAL- Langues et apprentissage des langues). Paris - Hatier-Credif. 223 p.
ISBN : 2-218-05610-0
COTE : 401.9
B124L COPY 2

BAILLARGEON, Gérald, RAINVILLE, Jacques. Statistique appliquée. Tome 2. 1977 Les Éditions SMG (Science-Mathématique-Gestion). 664 p.
ISBN : 2-89094-004-7

BAKHTINE, M. Le marxisme et la philosophie du langage. 1977 Paris - Les Éditions de Minuit. 233 p.
ISBN : 2-7073-0151-5
COTE :

BARBIER, Jean-Marie. L'évaluation en formation. 1985 Presses Universitaires de France. 296 p.
ISBN :

BAUBOT, Alain, JAUBERT, Jean-Claude, SABOURIN, Ronald (réds). Identité culturelle et francophonie dans les Amériques 3. 1980 (Colloque tenu au Collège Glendon de l'Université York à Toronto (Ontario) Canada, du 2 au 5 juin 1976). Québec - Centre international de recherche sur le bilinguisme. 275 p.
ISBN : (Publication B-88).

BEAUDELOT, C., ESTABLET, Roger. L'école capitaliste en France. 1971 Paris : F. Maspero.
340 p.
ISBN : 2-7071-0452-3

BÉDARD, Edith, MAURAIS, Jacques . La norme linguistique. 1983 Gouvernement du Québec. 850 p.
ISBN : 2-551-05243-2
COTE : 410
N851 COPY 6

BERNIER, Jean-Jacques. Théories des tests. Principes et techniques de base. Deuxième édition. 1985 Gaetan Morin éditeur. 275 p.
ISBN : 2-89105-178-5

BERNSTEIN, Basil. Langage et classes sociales. 1975 Paris - Les Éditions de Minuit.
347 p.
ISBN : 2-7073-0048-9
COTE : 301.21
B531L

BERTAUX, Daniel. La mobilité sociale. 1985 Paris - Hatier. 79 p.
ISBN : 2-218-07374-9

BIBEAU, Gilles. L'éducation bilingue en Amérique du Nord. 1982 Montréal - Guérin.
201 p.
ISBN : 2-7601-0173-8
COTE :

BORG, Walter R., GALL, Meredith Damien. Educational Research: An Introduction. 1989 Longman Inc. N.Y.
ISBN : 0-8013-0334-6

BOUDON, Raymond. La logique du social. 1979 Paris - Hachette/Pluriel. 329 p.
ISBN : 2-01-009802-1
COTE : 370.193
B756E FRENCH

BOUDON, Raymond. L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. 1979 Paris - Hachette/Pluriel. 398 p.
ISBN : 2-01-010544-3
COTE : 370.193
B756E FRENCH COPY 2 (copy 3 : David Livingstone)

BOULAY, Gérard. Du privé au public : les écoles secondaires franco-ontariennes à la fin des années soixante. 1987 Sudbury - Société historique du Nouvel-Ontario. 85 p.
ISBN :

BOURDIEU, Pierre. Choses dites. 1987 Paris - Les Éditions de Minuit. 229 p.
ISBN : 2-7073-1122-7
COTE : 300.92
B768C
(Copy 2 : David Livingstone)

BOURDIEU, Pierre. La distinction - critique sociale du jugement. 1979 Paris - Les Éditions de Minuit. 670 p.
ISBN : 2-7073-0275-9
COTE : 302
B769D
(Copy 2 : David Livingstone)

BOURDIEU, Pierre. Questions de sociologie. 1984 Paris - Les Éditions de Minuit. 276 p.
ISBN : 2-7073-0325-9
COTE : 301
B769Q

BOURDIEU, Pierre. Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. 1982 Paris : Fayard. (244 pp).
ISBN : -213-01216-4

BOURDIEU, Pierre. Homo Academicus. 1987 Paris: Éditions de Minuit. 302 p.
ISBN : 2-7073-0696-7

BOURDIEU, P. Homo Academicus. 1988 Stanford CA : Stanford University Press. 344 p.
ISBN : 0-8047-1466-5

BOURQUE, G. et LEGARE, A. Le Québec : la question nationale. 1979 Paris - La petite collection Maspero. 232 p.
ISBN : 2-7071-1083-3

BOURQUE, G. L'État capitaliste et la question nationale. 1977 Les presses de l'Université de Montréal. 384 p.
ISBN : 0-8405-0340-7

CAMILLERI, Carmel et COHEN-EMERIQUE, Margalit. Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. 1989 Éditions L'"Harmattan. 398 p.
ISBN : 2-7384-0438-3

CANONGE, F., DUCEL, R. La pédagogie devant le progrès technique. 1969 Paris - Presses Universitaires de France. 223 p.
ISBN :
COTE : 607
C227P COPY 2

CAZABON, Benoît et FRENETTE, Normand. Le français parlé en situation minoritaire : volume II. 1980 Ministre de l'Education de l'Ontario. 196 p.
ISBN Vol. II : 0-7743-5203-5
ISBN 2 Vols : 0-7743-5204-3

CHOQUETTE, Robert. Langue et religion - histoire des conflits anglo-français en Ontario.1977 Éditions de l'Université d'Ottawa. 268 p.
ISBN : 2-7603-5079-7

CHOQUETTE, Robert. La Foi - gardienne de la langue en Ontario - 1900-1950. Montréal. Les éditions Bellarmin. 282p.
ISBN : 2-89007-637-7

CHOQUETTE, Robert. L'Église catholique dans l'Ontario français du dix-neuvième siècle. 1984. Éditions de l'Université d'Ottawa.
ISBN : 2-7603-5013-4

CHOQUETTE, Robert. L'Ontario français, historique. 1980 Montréal - Éditions Études Vivantes. 272 p.
ISBN : 2-7607-0008-9

CLAVEL - GRENIER - LECUYER - SAMSON. À la recherche d'une identité franco-ontarienne : la culture. 1984 Toronto - Éditions Champlain. 247 p.
ISBN : 0-920936-25-5

CLÉMENT, Richard. Motivational Characteristics of Francophones Learning English. 1978 Publication B-70. Québec - Centre international de recherche sur le bilinguisme. 135 p.
ISBN :
COTE : 370.154
C6267 COPY 2

CLOUTIER, Renée, MOISSET, Jean, OUELLET, Roland. Analyse sociale de l'éducation. 1983 Montréal - Les Éditions du Boréal Express. 346 p.
ISBN: 2-89052-061-7

CORVI, Nicole et SALORT, Marie-Martine. Les femmes et le marché du travail. 1985 France - Hatier. 79 p.
ISBN :

COULON, A. L'ethnométhodologie. 1987 Paris - Presses Universitaires de France - Que sais -je? 126 p.
ISBN : 2-13-041500-8
COTE : 306.018
C855E

COUDRAY, Léandre. Lexique des sciences de l'éducation. 1973 Paris - Les Éditions ESF. 142 p.
ISBN :
COTE : 370.341
C854L

COULSON, Margaret A., RIDDELL, Carol . Devenir sociologue. 1981 Montréal - Éditions Saint-Martin. 199 p.
ISBN : 2-89035-044-4
COTE : 301
C855D

CROZIER, Michel. Le phénomène bureaucratique. 1963 Paris - Éditions du Seuil. 382 p.
ISBN : 2-02-000603-0
COTE : 302.35
C954P

DAVIS, Angela. Femmes, race et classe. 1983 Paris - des femmes. 341 p.
ISBN : 2-7210-0257-0

DE LANDSHEERE, Gilbert. Évaluation continue des examens. Précis de docimologie. 1980 Éditions Labor - Bruxelles / Fernand Nathan - Paris. 295 p.
ISBN : 2-8259-0171-7

DEBESSE, Maurice, MIALARET, Gaston. Traité des sciences pédagogiques - Histoire de la pédagogie. 1971 Paris - Presses Universitaires de France. 536 p.
ISBN :
COTE : 370.1
D286T VOL 2 COPY 2

DEBESSE, Maurice, MIALARET, Gaston Traité des sciences pédagogique - Psychologie pédagogique. 1974 Paris - Presses Universitaires de France. 386 p.
ISBN :
COTE : D286T VOL. 5 COPY 2

DEBESSE, Maurice, MIALARET, Gaston. Traité des sciences pédagogiques. Psychologie de l'éducation. 1974 Paris - Presses Universitaires de France. 251 p.
ISBN :
COTE : 370.1
D286T VOL. 4 COPY 2

DE VRIES, John. Towards a sociology of languages in Canada. 1986 Québec - Centre international de recherche sur le bilinguisme. 164 p.
ISBN : 2-89219-164-5
COTE : 401.90971
D514T

DREYFUS, H, RABINOW, P. Michel Foucault : un parcours philosophique. 1982 Paris - Gallimard. 366 p.
ISBN : 2-07-070242-1
COTE : 194
F762 D778MP

DUMAS, Marie-Claire, MAYER, Francine (sous la direction de) Les femmes et l'équité salariale - un pouvoir à gagner. 1989 Les éditions du remu-ménage. 269 p.
ISBN : 2-89091-089-X

DUMONT, Fernand. Le sort de la culture. 1987 Montréal : L'Hexagone. 332 p.
ISBN : 2-89006-283-X

DUMONT, F. Les idéologies. 1974, Paris : Presses universitaires de France. 183 p.
ISBN :

DURKHEIM, Émile. Éducation et sociologie. 1980 Paris - Presses Universitaires de France. 130 p.
ISBN : 2-13-036511-6
COTE : 370.193
D963E 1977 COPY 2

ESCANDE, C. Les classes sociales au CEGEP. 1973 Montréal : Parti Pris. 278 p.
ISBN : 0-88512-066-3

FAHMY-EID, Nadia, DUMONT, Micheline. Maîtresses de maison, maîtresses d'école : Femmes, famille et éducaton dans l'histoire du Québec. 1983 Montréal - Boréal Express. 413p.
ISBN : 2-89052-070-6

FAITH, Karlene. Toward New Horizons for Women in Distance Education. 1988 New York: Routledge. 343 p.
ISBN : 0-415-00565-5

FISHMAN, Joshua A. Sociolinguistique. Langues et culture. 1971 Paris - Nathan. Éditions Labor. 160 p.
ISBN :
COTE : 401.9
F537Sq

FLEM, Lydia. Le racisme. 1985 Paris - MA Editions. 205 p.
ISBN : 2866761804

FOURCADE, René. Pour une pédagogie dynamique. 1972 Paris - Les Éditions ESF. 218 p.
ISBN :
COTE : 371.39
F773P

FOURNIER, Pierre. et al. Capitalisme et politique au Québec : un bilan critique du Parti québecois au pouvoir. 1978 Montréal : Éditions coopératives Albert Saint- Martin. 292 p.
ISBN : 2-89035-026-6

FREITAG, Michel. Dialectique et société.

Tome 1 : Introduction à une théorie générale du Symbolique. 1986 Montréal : Éditions Saint-Martin. 296 p.
ISBN : 2-89035-119-X

Tome 2 : Culture, pouvoir, contrôle : les modes de reproduction formels de la société. 1986 Montréal : Éditions Saint-Martin. 443 p.
ISBN : 2-89035-126-2

GAFFIELD, Chad. Language, Schooling, and Cultural Conflict. 1987. McGill-Queen's University Press. 237 p.
ISBN : 0-7735-0602-0

GAUTHIER, Benoît. Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. 1984. Québec - Presses de l'Université du Québec. 535 p.
ISBN : 2-7605-0343-7

GENDRON, J.D., PRUJINER, A., VIGNEAULT, R. Identité culturelle : approches méthodologiques. 1982 Actes du colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) du 25 au 30 mai 1981. Québec - Centre international de recherche sur le bilinguisme.
Publication : B-113

GILBERT, Norma. Statistiques. 1976 Les Éditions HRW Ltée, Montréal. 384 p.
ISBN : 0-03-929343-2

GIROD, Roger. Inégalité - Inégalités. Analyse de la mobilité sociale. 1977 Paris - Presses universitaires de France. 183 p.
ISBN :

GODBOUT, Arthur. Nos écoles franco-ontariennes. 1980. Éditions de l'Université d'Ottawa. 144 p.
ISBN : 2-7603-1302-6

GODBOUT, Arthur. L'origine des écoles françaises dans l'Ontario. 1977. Éditions de l'Université d'Ottawa. 183 p.
ISBN : 0-7766-1300-6

GODELIER, M. L'idéal et le matériel. 1984 Paris - Fayard. 348 p.
ISBN : 2-213-01336-5
COTE : 306.3
G581i

GOFFMAN, E. La mise en scène de la vie quotidienne.

Tome 1 : La présentation de soi. 1973 Paris - Les Éditions de Minuit. 251 p.
ISBN : 2-7073-0014-4
COTE : 302
G612M VOL. 1

Tome 2 : Les relations en public. 1973 Paris - Les Éditions de Minuit. 372 p.
ISBN : 2-7073-0063-2
COTE : 302
G612M VOL. 2

GOFFMAN, E. Les rites d'interaction. 1974 Paris - Les Éditions de Minuit. 230 p.
ISBN : 2-7073-0022-5
COTE : 302
G612i

GOFFMAN, E. Stigmate. 1963 Paris - Les Éditions de Minuit. 175 p.
ISBN : 2-7073-0079-9
COTE : 155.9
G612S

GOFFMAN, Erving. Les moments et leurs hommes. (Textes recueillis et présentés par Yves Winkin). 1988 Paris - Les Éditions de Minuit. 253 p.
ISBN : 2-02-009984-5
COTE : 301.092
G612M

GOFFMAN, Erving. Façons de parler. 1981 Paris - Les Éditions de Minuit. 277 p.
ISBN : 2-7073-1140-5
COTE : 001.542
G612F

GRAIS, Bernard. Statistique descriptive. 1979 Dunod (Paris - Bordas). 274 p.
ISBN : 2-04-010624-3

GRIMARD, Jacques, VALLIÈRES, Gaétan. Travailleurs et gens d'affaires canadiens-français en Ontario. 1986 Montréal - Éditions Études Vivantes. 231 p.
ISBN : 2-7607-0059-3

GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle. Analyse sociolinguistique de la communication didactique. (LAL- Langues et apprentissage des langues). 1981 Paris - Hatier. 128 p.
ISBN : 2-218-05609-7
COTE : 401.9
G895A COPY 2

GUMPERZ, John J. Sociolinguistique interactionnelle. 1989. Éditions L'Harmattan. 243 p.
ISBN : 2-7384-0435-9

HAMERS, J. et BLANC, M.. Bilingualité et bilinguisme. 1983 Bruxelles - Mardaga. (Coll. "Psychologie et sciences humaines"). 498 p.
ISBN : 2-87009-190-7
COTE : 404.2
H214B COPY 3

HENRI, France et Anthony KAYE. Le savoir à domicile. 1985 Presses de l'Université du Québec. 369 p.
ISBN : 2-7605-0384-4

HYMES, Dell H. Vers la compétence de communication. (LAL- Langues et apprentissage des langues). 1984 Paris - Hatier. 219 p.
ISBN : 2-218-05877-4
COTE : 407
H996V COPY 2

ILLICH, Ivan. La convivialité. 1973 France - Éditions du Seuil. 158 p.
ISBN : 2-02-004259-2

ILLICH, Ivan. Le genre vernaculaire. 1983 Paris - Les Éditions du Seuil. 249 p.
ISBN : 2-02-006458-8
COTE : 305.42
I29G

IRIGARAY, Luce. Parler n'est jamais neutre. 1985 Paris - Les Éditions de Minuit. 325 p.
ISBN : 2-7073-1014-X
COTE : 401.9
I68P

JUTEAU-LEE, Danielle et Lorne LAFORGE. (réds). Frontières ethniques en devenir. 1979 Ottawa - Presses de l'Université d'Ottawa. 197 p.
ISBN : 2-7603-3010-9
COTE : 305.80971
F935 COPY 2

KLOSS, Heinz et Grant Delaney MCCONNELL. (réds). Les langues écrites du monde : relevé du degré et des modes d'utilisation. Vol.1 - Les Amériques. 1978 Québec - Presses de l'Université Laval. 633 p.
ISBN : 0-7746-6856-3
COTE : 402.12
W956 VOL. 1

KLOSS, Heinz et Grant Delaney MCCONNELL. (réds.). Composition linguistique des nations du monde. Vol. 2 - l'Amérique du Nord. 1978 Québec - Presses de l'Université Laval. 893 p.
ISBN : 0-7746-6869-5
COTE : 402.12
L755 VOL. 2

LAFLAMME, Simon et Donald DENNIE. L'ambition démesurée. 1990. Collection Universitaire : Série Études. Institut franco-ontarien. 194 p.
ISBN : 0-919421-19-9

LAFORTUNE, Louise. Femmes et mathématique. 1986 Montréal - les éditions du remue-ménage, 260 p.
ISBN : 2 89091 065 2

LAMOUREUX, Diane. Citoyennes? Femmes, droit de vote et démocratie. 1989 Montréal - Les Éditions du remue-ménage, 195 p.
ISBN : 2 89091 086 5

LAPIERRE, A. Toponymie française en Ontario. 1981 Montréal / Paris - Études vivantes, VI 120 p.
ISBN : 2-7607-0056-9
COTE : 917.13003
L313T

LAPIERRE, André. L'Ontario français du sud-ouest : témoignages oraux. 1982 Éditions de l'Université d'Ottawa. 628 p.
ISBN : 2-7603-4100-3
COTE : 306.089114
059

LAURIN-FRENETTE, Nicole. Classes et pouvoir. 1978 Montréal - Les Presses de l'Université de Montréal. 358 p .
ISBN : 0-8405-0411-X
COTE : 305.5
L385C COPY 2 (D. Livingstone)

LAURIN-FRENETTE, N. et J-F LÉONARD. L'impasse. 1980 Montréal : Nouvelle Optique. 162 p.
ISBN : 2-89017-019-5

LEBART, L., MORINEAU, A et J.P. FÉNELON. Traitement des données statistiques - méthodes et programmes. 1982 Paris - Bordas. 510 p.
ISBN : 2-04-015444-2
COTE : 519.5
L441T

LECLERC, Jacques. Langue et société. 1986 Québec - Mondia Éditeurs. 530 p.
ISBN : 2-89114-247-0
COTE : 401.9
L426L COPY 4

LIGIER, Françoise et Louise SAVOIE. Didactique en questions. 1986 Québec - Les Éditions La Lignée Inc. 260 p.
ISBN : 2-920190-14-8
COTE : 407
D555

LUCCI, V. Phonologie de l'Acadien. Studia Phonetica 7. 1972 Marcel Didier. 150 p.
ISBN :
COTE : 447.971523
L934P COPY 2

MACKEY, William F. Le bilinguisme canadien - bibliographie analytique et guide du chercheur. 1978 Québec - Centre international de recherche sur le bilinguisme. 603 p.
ISBN : (Publication: B-75)
COTE : 016.4042
M157B

MAHMOUDIAN, Mortéza. Pour enseigner le français. 1976 Paris - Presses Universitaires de France. 428 p.
ISBN :
COTE : 445
P877 COPY 2

MALINOWSKI, Bronislaw. Une théorie scientifique de la culture et autres essais. 1968 Paris - François Maspero. 183 p.
ISBN : 2-02-000577-8

MARCELLESI, J.B. et B. GARDIN. Introduction à la sociolinguistique - la linguistique sociale. 1974 Paris - Librairie Larousse. 263 p.
ISBN : 2-03-070336-2
COTE : 401.9
M314i

MARCHAND, Louise. Introduction à l'éducation des adultes. 1985 Québec - Gaëtan Morin éditeur. 209 p.
ISBN : 2-89105-177-77
COTE : 374.007
M313i

MARCHAND, Micheline. Les voyageurs et la colonisation de Pénétanguishene (1825-1871) : la colonisation française en Huronie. 1989 Sudbury - La Société historique du Nouvel-Ontario. 126 p.
ISBN :

MICHEL, Andrée. Le féminisme. 1986 Paris - Que sais-je ? 127 p.
ISBN : 2 13 039610 0

MIGUELEZ, Roberto. La comparaison interculturelle. 1977 Montréal - Les Presses de l'Université de Montréal. 294 p.
ISBN : 0-8405-0370-9
COTE : 306.072
M636C

MONIÈRE, Denis. Le développement des idéologies au Québec : des origines à nos jours. 1977 Montréal : Québec - Amérique. 381 p.
ISBN : 0-88552-036-X

MONTMARQUETTE, Claude, HOULE, Rachel, CRESPO, Manuel, MAHSEREDJIAN, Sophoe, PAYETTE, Micheline. Les interventions scolaires en milieu défavorisé : Estimation et évaluation. 1989 Montréal - Les Presses de l'Unmiversité de Montréal. 144 p.
ISBN : 2-7606-0824-7

MORISSETTE, Dominique. La mesure et l'évaluation dans l'enseignement. 1984 Les Presses de l'Université Laval. 423 p.
ISBN : 2-7637-7052-5

MOSCOVICI, Serge. La machine à faire des dieux. 1988 Paris - Librairie Arthème Fayard. (485 pp).
ISBN : 2-213-02067-1
COTE : 302
M896M

MOUGEON, Raymond, BRENT-PALMER, Cora, BÉLANGER, Monique, CICHOCKI, Wladylslaw. Le français parlé en situation minoritaire : Volume I. 1980 Toronto - Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 246 p.
ISBN :

MOUGEON, Raymond, GREEN, Daina, TRUONG, Marie-Claude, MARWICK, Gillian. Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens. 1981 Toronto - Ministère de l'éducation de l'Ontario. 131 p.
ISBN : 0-7743-6237-5

NIOSI, J. et B. BELLON. The Decline of the American Economy. 1988 Montréal : Black Rose Books. 242 p.
ISBN : 0-921689-00-4

NOEL, Lise. L'intolérance. Une problématique générale. 1989 Boréal. 308p.
ISBN : 2-89052-271-7

OUELLET, André. Processus de recherche. Une approche systémique. 1982 Presses de l'Université du Québec. 268 p.
ISBN : 2-7605-0295-3

PAINCHAUD, Claude. Les Italiens au Québec. 1988 Québec - Les Éditions Asticou, enrg. et Les Éditions Critiques. 231 p.
ISBN : 2-89198-076-X
COTE : 305.8510714
P144i

PIAGET, Jean. Les formes élémentaires de la dialectique. 1980 Gallimard. 249 p.
ISBN :

PRONOVOST, Gilles. Cultures populaires et sociétés contemporaines. 1982 Sillery - Presses de l'Université du Québec. 194 p.
ISBN : 2-7605-0298-8

ROSENTHAL, Robert A. et Lenore JACOBSON. Pygmalion à l'école. 1971 Paris - Casterman. 293 p.
COTE : 372.1264
R815P

ROSS, Sheldon M. Initiation aux probabilités. 1987 Lausanne : Les Presses polytechniques romandes. 387 p.
ISBN : 2-88074-118-8

ROUANET, Henry, Brigitte LE ROUX et Marie-Claude BERT. Statistique en sciences humaines - procédures naturelles. 1987 Dunod. (Paris - Bordas). 190 p.
ISBN : 2-04-016988-1

ROULET, Eddy. Langue maternelle et langues secondes - vers une pédagogie intégrée. (LAL-Langues et apprentissage des langues). 1980 Paris - Hatier. 126 p.
ISBN : 2-218-05282-2
COTE : 407
R859L COPY 2

SANDERS, George. Enfants bilingues - l'expérience d'un apprentissage familial. 1982 Paris - Éditions Retz. 161 p.
ISBN : 2-7256-1187-3
COTE : 404.2
S255B FRENCH

SÈVE, Micheline de. Pour un féminisme libertaire. 1985 Montréal : Boréal Express. 154 p.
ISBN : 2-89052-142-7

SHUFFLEBEAM, Daniel I., FOLEY, Walter J., GEPHART, William J. Egon, GUBA, G, HAMMOND, Robert I.,MERRIMAN, Howard O. et Malcolm M. PROVUS. L'évaluation en éducation et la prise de décision. 1980 Québec - Les Éditions NHP. 462 p.
ISBN : 2-920097-09-1
COTE : 370.183
P543E COPY 2

SPIEGEL, Murray R. Probabilités et statistique. Cours et problèmes. 1981 Paris - McGraw-Hill. 385 p.
ISBN : 2-7042-1030-6

STREIFF-RENART, Jocelyne. Les couples franco-maghrébins en France. Éditions L'Harmattan. 155 p.
ISBN : 2-7384-0486-3

TAVERDET, Gérard et Georges STRAKA. Les français régionaux. 1977 Paris - Librairie Klincksieck. 259 p.
ISBN : 2-252-01996-4
COTE : 447
C714F

TOURAINE, Alain Pour la sociologie. 1974 Paris - Seuil . 243 p.
ISBN : 2-02000630-8
COTE : 301
T727P

TOURAINE, Alain La voix et le regard. 1978 Paris - Seuil. 310 p.
ISBN : 2-02-005006-4
COTE : 303.484
T727V

TOURAINE, Alain Le retour de l'acteur. 1984 Librairie Arthème Fayard. 349 p.
ISBN : 2-213-01449-3

TOURAINE, Alain Return of the Actor 1988 University of Minnesota Press. 171 p.
ISBN : 0-8166-1594-2

TOURNIER, Michel. Typologie des formules pédagogiques. 1981 Les Éditions du Griffon d'Argile Inc. 267 p.
ISBN : 2-920210-12-2

TOUSIGNANT, Robert. Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. 1982 Québec - Éditions Préfontaine Inc. 225 p.
ISBN : 2-89208-011-8
COTE : 371.26
T734P

VALDMAN, A. Le Français hors de France. 1979 Éditions Honoré Champion. 688 p.
ISBN : 2-8520042-X
COTE : 447.9
F814

VALLIÈRES, Gaetan. L'Ontario français par les documents. 1980 Paris - Éditions Études Vivantes. 280 p.
ISBN : 2-7607-0055-0-

VIAL, Jean. Histoire et actualité des méthodes pédagogiques. 1982 Paris - Les Éditions ESF. 206 p.
ISBN : 2-7101-0360-5
COTE : 370.9
V599H

VIATTE, Auguste. La francophonie. 1969 Paris - Librairie Larousse. 205 p.
ISBN :
COTE : 440
V622F COPY 2

WALTER, Henriette. Phonologie et société. Studia Phonetica 13. 1977 Marcel Didier. 146 p.
ISBN :
COTE : 401.9
P574

WALKER, Douglas Charles. The pronounciation of Canadian French. 1984 Ottawa - Presses de l'Université d'Ottawa. 185 p.
ISBN : 0-7766-4500-5
COTE : 447.971
W178P

WIDDOWSON, H.G. Une approche communicative de l'enseignement des langues. (LAL - Langues et apprentissage des langues). 1981 Paris - Hatier. 191 p.
ISBN : 2-218-05893-6
COTE : 407
W638R FRENCH COPY 2

WINKIN, Y. La nouvelle communication. (Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Scheflen, Sigman, Watzlawick). 1981 Paris - Seuil. 373 p.
ISBN : 2-02-006069-8
COTE : 302.2
N934

CATALOGUES SUR MICROFICHE

Université Laval

Catalogue des documents sur microfiche - édition 1986
auteurs, vedettes et matières

Fiches topographiques - éditions 1986

Publication en série - édition 1987

Catalogue des documents sur microfiches - édition 1988

Publication en série - édition 1988

Supplément numéro trois (3) du catalogue des documents de la Bibliothèque sur micro-fiches
édition 1988

Université du Québec à Montréal

Catalogue des documents sur microfiches - édition 1987
auteurs, titres et cotes.

Université de Sherbrooke

Catalogue des documents sur microfiches - édition 1984
auteurs, titres et systématique

Université de Moncton - CUM

Catalogue des documents sur microfiches - édition 1987
auteurs et titres

Supplément numéro deux (2) du catalogue des documents - édition 1989
C'est le dernier supplément cumulatif puisqu'ils sont en train de convertir leurs données à un fichier en ligne.

Université Laurentienne

Catalogue sur microfiche est complètement daté - rien de disponible

Université de Montréal

Catalogue sur microfiche - les éditions 1986/87/88 sont épuisées
L'édition 1989 sera disponible fin juillet.

ANNEXE 5

L'OFFRE DES DEUX PROGRAMMES

Le programme **Langue et éducation** a débuté en septembre 1987 au Sault-Ste-Marie avec un groupe de 10 étudiants/es. Suivent la liste des cours offerts, leur echéancier ainsi que le nombre d'inscriptions à chaque cours.

Groupe 1 Sault-Ste-Marie

1987 (automne) R. Mougeon
1382 - Introduction à la linguistique appliquée
10 inscriptions

1988 (hiver) M. Canale
1338 - La compétence de la communication
5 inscriptions

1988 (été) N. Frenette
1300 - Fondements du développement des programmes scolaires
8 inscriptions

1988 (été) B. Cazabon
1333 - Introduction à la linguistique théorique et descriptive
5 inscriptions

1988 (automne) S. Churchill
1335 - Éducation des minorités linguistiques et culturelles : l'analyse comparative de la politique éducative
8 inscriptions
2 inscriptions sur place
1 inscription (visiting student L'Université D'Ottawa)

Groupe 2 Sudbury

5 inscriptions

3 inscriptions

1988 (automne) R. Mougeon
1382 - Introduction à la linguistique appliquée
7 inscriptions
2 sur place

1989 (hiver) R. Mougeon
1328 - Le français canadien d'un point de vue sociolinguistique et éducatif
8 inscriptions
5 inscriptions sur place.

1989 (hiver) M. Canale
1338 - La compétence de la communication
10 inscriptions

1989 (été) G. Duquette
1339 - Évaluation de la compétence langagière
1 inscription
1 inscription sur place

6 inscriptions

1989 (été) B. Cazabon
1337 - Bilinguisme et éducation
6 inscriptions
1 inscription sur place.

6 inscriptions

1989 (automne) R. Mougeon
1328 - Le français canadien d'un point de vue sociolinguistique.
1 inscription
5 inscriptions sur place
1 inscription (visiting student).

9 inscriptions

1990 (hiver) B. Cazabon
1324 - Didactique du français langue maternelle : analyse et pratique du programme-cadre de français.
6 inscriptions
1 inscription sur place

7 inscriptions

1990 (hiver) R. Mougeon
1382 - Introduction à la linguistique appliquée
2 inscriptions sur place

Les cours finaux pour les groupes 1 et 2 et le début du groupe 3 (Sudbury)

1990 (été) B. Cazabon
1333 - Introduction à la linguistique théorique et descriptive

1990 (été) P. Tochon
1300 - Fondements du développement des programmes scolaires.

1990 (automne) S. Churchill
1335 - Éducation des minorités linguistiques et culturelles : l'analyse comparative de la politique éducative.

1991 (hiver) B. Harley
1324 - Pédagogie des langues secondes.

1991 (été) à déterminer
1338 Compétence de la communication

1991 (été) à déterminer

Le programme **Société et éducation** a débuté en septembre 1989 à Sudbury avec un groupe de 8 étudiants/es. Suivent la liste des cours offerts, leur échéancier ainsi que le nombre d'inscriptions à chaque cours.

Groupe 1 Sudbury

1989 (automne) D. Gérin-Lajoie
1900 - Introduction à la sociologie l'éducation
8 inscriptions

1990 (hiver) L. Vandelac
1984 - Sciences et technologies de la reproduction humaine.
9 inscriptions

1990 (été) Diane Gérin-Lajoie
1903 - Éducation multilingue et multiculturelle : l'analyse sociologique

1990 (été) A. Denis
1972 - Éducation et sociologie de la femme et des rapports entre les sexes

1990 (automne0 R. Heap/A.Prentice
1426 - Histoire des femmes et de l'éducation au Canada

1991 (hiver) D. Livingstone
1904 - Stratification sociale et système scolaire

1991 (été) R. D'Costa
1984 - Démographie et éducation <----------> 1929 - L'école et la communauté franco-ontariennes

Groupe 2

1990 (automne) D. Gérin-Lajoie
1900 - Introduction à la sociologie de l'éducation

1991 (hiver) G. Hanna
1660 - Introduction à la recherche empirique en éducation

1991 (été) D. Welch

1991 (automne) M. Heller
1942 - Langue, culture et éducation

1992 (hiver) D. Livingstone
1904 - Stratification sociale et système scolaire

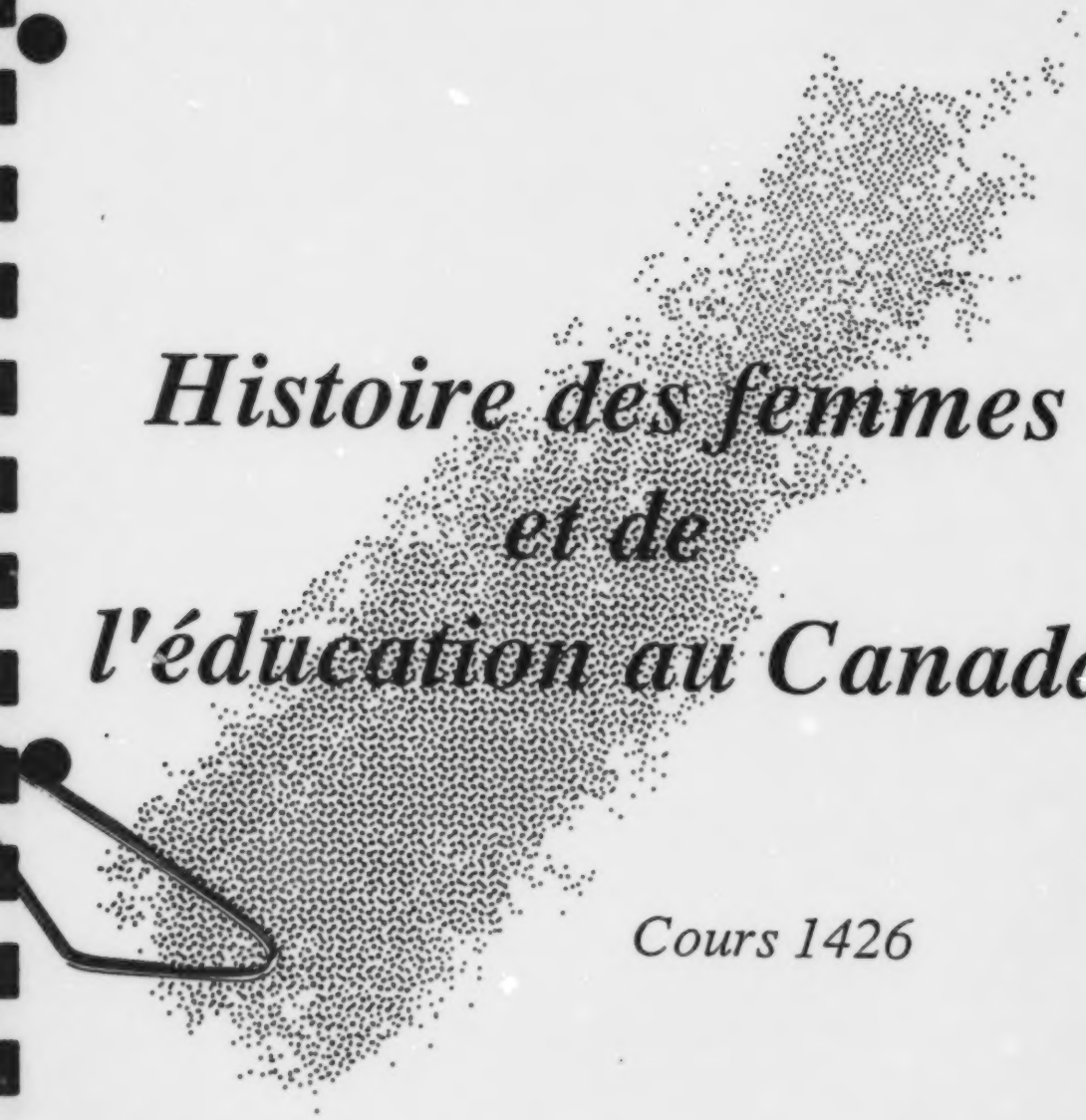
CONCEPTION ET PRODUCTION DE MANUELS SCOLAIRES

La présente section du rapport se divise en trois : des renseignements sur les manuels faisant l'objet de l'évaluation, les principes et stratégies d'apprentissage servant de fondement à la conception des manuels et, enfin, l'évaluation des ressources pédagogiques soumise par deux conceptrices de matériel pédagogique de l'extérieur.

Pédagogie des langues secondes

Cours 1324

Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario



Histoire des femmes et de l'éducation au Canada

Cours 1426

Département d'histoire et de philosophie en éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Fondements du développement des programmes scolaires

Cours 1300

Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Problèmes de curriculum: didactique du français langue maternelle selon l'approche communicative

Cours 1324

Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Le français canadien d'un point de vue sociolinguistique et éducatif

Cours 1328

Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Introduction à la linguistique théorique et descriptive

Cours 1333

Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

La politique et l'éducation de langue française en Ontario

Cours 1335

Département de curriculum et de mesure, évaluations et applications informatique
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Bilinguisme et éducation

Cours 1337

Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

La compétence de communication

Cours 1338

Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Évaluation de la compétence langagière

Cours 1339

Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Introduction à la linguistique appliquée

Cours 1382

Département de curriculum
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Introduction à la recherche empirique en éducation

Cours 1660

Département des mesures, évaluations et applications informatiques
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Introduction à la sociologie de l'éducation

Cours 1900

Département de sociologie de l'éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Éducation multilingue et multiculturelle: l'analyse sociologique

Cours 1903

Département de sociologie de l'éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Stratification sociale et le système scolaire

Cours 1904

Département de sociologie
Institut d'études pédagogiques de Montréal

Langue, culture et éducation

Cours 1942

Département de sociologie en éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Éducation et sociologie de la femme et des rapports entre les sexes

Cours 1972

© Département de sociologie de l'éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Démographie et l'éducation franco-ontariennes

Cours 1984

Département de sociologie de l'éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

L'école et la communauté

Cours 1929

Département de sociologie en éducation
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Principes et stratégies d'apprentissage

Certains manuels pour les cours d'éducation à distance sont conçus par une équipe de production, dont les personnes clés sont une ou un spécialiste du domaine et une conceptrice ou un concepteur. Il est essentiel que cette personne établisse non seulement la liste des stratégies d'apprentissage propres à la méthode et à l'ordre d'enseignement, mais aussi le modèle conceptuel. Ceci permet au spécialiste de bien saisir la démarche axée sur l'étudiant/l'étudiante qu'a adoptée la conceptrice ou le concepteur et de comprendre comment appliquer ces stratégies en salle de classe. Dans bien des cas à l'étude, l'auteure/l'auteur avait présumé, inutilement, la présence de nombreuses contraintes à l'éducation à distance et à l'apprentissage autonome. Or, dès que l'on demandait à cette personne de se concentrer sur les meilleures façons possibles d'apprendre la matière, elle finissait souvent par élaborer des activités pertinentes et novatrices. Cette attitude a aussi favorisé la découverte de nouvelles techniques pour travailler avec les étudiantes et les étudiants en salle de classe. Enfin, les spécialistes ont appris à présenter des cours par audioconférences. Grâce à ses contacts avec les spécialistes, ayant des personnalités différentes, la conceptrice a pu appréhender la diversité des modes d'enseignement et l'ouverture d'esprit de ces personnes. Elle a également reçu, de la part de quelques spécialistes, des commentaires élogieux sur les bienfaits qu'ils et elles ont retirés de leurs échanges.

Un certain nombre de principes de formation continue s'appliquent dans le cadre de ce projet; les voici.

<u>Résumé des principes relatifs aux apprenantes et aux apprenants adultes et à la formation continue</u>

1. Toute personne qui apprend, peu importe son âge, possède déjà un concept de soi (descriptif) et une estime de soi (émotif) développés et organisés. L'apprentissage est facilité dès lors que l'éducateur ou l'éducatrice et l'apprenant ou l'apprenante attachent de l'importance à ces descriptions et ces émotions.

2. Les expériences antérieures d'une personne, tant du travail, que de la vie quotidienne et de l'apprentissage, jouent un rôle à la fois positif et négatif dans le processus d'apprentissage. Elles influent, en effet, sur son interprétation des nouvelles connaissances et sur ses modes d'apprentissage.

3. Ces expériences font partie du concept de soi et de l'estime de soi. Or, si l'éducatrice ou l'éducateur tient compte de l'interprétation que fait chaque étudiant/étudiante de ses expériences, cela prédispose les apprenants et apprenantes à l'activité d'apprentissage.

4. Appliquer directement les expériences antérieures à celles vécues actuellement facilite le processus d'apprentissage.

5. Apprécier à sa juste valeur le rôle d'apprenant/apprenante et se percevoir comme des apprenants/es compétents/es facilite le processus d'apprentissage.

6. Les adultes ont généralement des besoins d'apprentissage immédiats qui sont directement reliés à leur vie et à leur travail. Ainsi, ils/elles évaluent l'efficacité du cours en fonction de la répartition judicieuse du temps consacré à l'acquisition de nouvelles connaissances. Elles/Ils s'attendent également à apprendre à accomplir des tâches et à résoudre des problèmes.

7. Toute activité d'apprentissage visant à l'acquisition d'aptitudes doit comporter un module pratique permettant aux apprenantes/apprenants d'appliquer leurs nouvelles connaissances, de se renseigner et d'échanger rapidement sur leur expérience pratique.

8. Les adultes sont plus productifs/ves lorsqu'ils/elles ne sont pas malades, fatigués/es ni stressés/es.

9. Chaque adulte possède son propre mode de pensée (traiter l'information) et d'apprentissage (modifier le comportement, les compétences ou les attitudes). Certaines méthodes d'enseignement créent un milieu qui favorise l'épanouissement de ces modes, tandis que d'autres ont un effet contraire. Il faudrait donc, pour faciliter l'apprentissage des adultes, que le style d'enseignement adopté par la professeure ou le professeur s'adapte bien aux modes de pensée et d'apprentissage des étudiantes/étudiants. Or, cela est rarement le cas. Soulignons que ces modes d'apprentissage n'ont rien à voir avec les aptitudes mentales ou le quotient intellectuel des apprenants/es.

10. Les adultes sont motivés par deux besoins fondamentaux : le besoin de maîtrise et d'autonomie ainsi que le besoin d'appartenir à des groupes, de s'affilier à d'autres personnes intéressantes. Or, si l'on néglige l'un ou l'autre de ces besoins dans la planification pédagogique et l'enseignement, l'adulte risque de se sentir désorienté, isolé et sous-évalué. Cela aura de fâcheuses conséquences sur sa capacité et son intérêt à recevoir et traiter de nouvelles connaissances.

11. L'apprentissage conscient se divise en activités cycliques et activités séquentielles. Ces activités diffèrent selon la démarche pédagogique employée. Dans le domaine de l'éducation permanente, on a très fréquemment recours à deux démarches qui présentent toutes deux des activités cycliques et des activités séquentielles. Il s'agit d'abord du modèle de transfert de connaissances, ou cours magistral, où la professeure/le professeur présente l'information (les connaissances d'autres personnes) en suivant une structure, une séquence et un format qu'elle/il juge appropriés. On s'attend alors à ce que les apprenants et apprenantes absorbent, analysent, appliquent et évaluent ces connaissances; puis, à la fin de chaque activité, si la professeure ou le professeur le permet, il y aura échange. La deuxième démarche, que l'on appelle la création d'information ou modèle expérientiel, requiert du professeur ou de la professeure qu'il ou elle mette tout en oeuvre pour aider les apprenants/es à vivre, observer et analyser certaines activités, puis à trouver des hypothèses et des solutions et, finalement, à comparer ces connaissances à celles d'autres personnes et mettre en oeuvre, de façon éclairée, de nouvelles initiatives et applications. Cette démarche privilégie les échanges constants avec les étudiantes et les étudiants. En résumé, l'on

peut dire que la première démarche consiste à « montrer aux étudiants et étudiantes », tandis que la seconde cherche à « aider les étudiantes et les étudiants à découvrir par eux-mêmes ». Aussi, les éléments propres à chaque démarche conviendront-ils à l'un ou l'autre des divers modes d'apprentissage. Bien que la plupart d'entre nous avons été instruits selon la première démarche pédagogique, elle n'est pas nécessairement toujours la meilleure, surtout si les apprenants et les apprenantes ont déjà un bagage de connaissances et d'expérience professionnelles, qu'ils/elles veulent résoudre certains problèmes et qu'ils/elles souhaitent apprendre comment leurs collègues et leurs « supérieurs » ont traité ces problèmes.

12. En bref : « L'interaction entre les apprenants/es adultes et les professeurs/es entraîne un changement mutuel des comportements. L'échange s'avère constructif si les deux parties réagissent bien l'une à l'autre, assument la responsabilité de leur propre comportement, acceptent le dialogue et se font mutuellement confiance. Aussi, la coopération entre la professeure ou le professeur et l'apprenant ou l'apprenante dans les domaines suivants rehausse-t-elle la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage : l'orientation du cours, le partage d'information, l'élaboration et la mise en oeuvre d'activités et l'évaluation des résultats. Ainsi, personne n'est tenu d'accepter l'entière responsabilité de l'échange, réduisant du coup cette menace. De plus, un tel effort de coopération favorise le respect à l'égard des expériences, des significations, des valeurs, des aptitudes, des stratégies et de l'image de soi que possèdent les membres des deux groupes. »

On s'est inspiré, pour la conception des manuels, de stratégies d'apprentissage spécifiques tirées de la liste suivante.

A. <u>Le milieu d'apprentissage</u>

1. Veiller à ce que les meubles et la salle soient confortables, sur le plan ergonomique, et que tout l'équipement fonctionne bien.

2. Diminuer les distractions - qu'il s'agisse de bruits ou de discussions anodines. Se concentrer sur la matière à l'étude, de façon à ce que les participants et les participantes sentent que l'on veille à la gestion du temps et à la productivité.

3. Le « climat » doit être chaleureux, stimulant, positif et joyeux. Il n'est pas du tout nécessaire, pour susciter l'apprentissage, de présenter une image sévère.

4. Offrir un léger goûter ou inciter les étudiantes et les étudiants à apporter ce dont ils ont besoin : apprendre requiert de l'énergie.

5. On doit encourager les apprenants et les apprenantes à critiquer les conditions qu'ils et elles jugent insatisfaisantes.

6. Donner l'occasion aux participantes et participants de partager rapidement leurs opinions sur la pertinence du sujet et sur l'efficacité des programmes. De fait, une période de questions de 5 minutes à la fin d'un cours permet de recueillir des renseignements précieux pour l'évaluation du programme.

B. Les tâches (et les attitudes) de l'animateur/l'animatrice

Grosso modo, les tâches de l'animatrice/animateur sont : s'assurer que les apprenants/es aient bien reçu toutes les ressources pédagogiques nécessaires; surveiller les conditions ambiantes du milieu; confirmer les étudiants/étudiantes dans l'acquisition de nouvelles connaissances ou les corriger, selon le cas; et, enfin, leur poser des défis au fur et à mesure qu'ils et qu'elles travaillent à partir de ces nouvelles connaissances.

Si le cours est axé sur l'apprentissage à l'aide de ressources et de dossiers conçus spécialement à l'intention des apprenantes et apprenants, le professeur ou la professeure doit, plus précisément :

1. Veiller à ce que tous les participants/es aient leurs documents.

2. Vérifier l'horaire de la séance et récapituler les objectifs à atteindre.

3. Encourager fortement les participants et participantes à dialoguer; déconseiller le recours aux entretiens entre deux personnes (spécialiste et participant) car cela restreint les possibilités de discussion et d'exploration en groupe.

4. Prévoir des activités en petits groupes, qui seront entreprises localement. Chaque groupe devra présenter un bref rapport à l'ensemble de la classe.

5. Demander aux apprenantes et apprenants de commenter de façon critique le rapport présenté par chaque petit groupe, avant de présenter leurs propres commentaires. En d'autres mots, faire parler les participants et participantes - c'est le seul moyen de découvrir ce qu'ils et elles pensent. Des cours magistraux.

6. Restreindre les monologues à 10 minutes, car la concentration des gens tend à s'affaiblir après un certain temps, surtout en mode audio. Ne recourir aux mini-discours qu'en cas de nécessité; utiliser plutôt les documents imprimés pour transmettre la majeure partie de l'information.

7. Diviser la période en blocs de temps en ondes et en blocs de temps non sur les ondes. Cela assure la variété, incite les apprenants/es à participer plus activement et libère l'animatrice/animateur et la ou le spécialiste invité/e. Le succès d'un programme de formation continue ne dépend pas d'une seule personne, mais bien des efforts qu'y mettent conjointement les apprenants/apprenantes, les spécialistes et les planificatrices/planificateurs.

8. Être conscient du temps sans en être l'esclave. Les ordres du jour sont utiles, mais il ne faut pas les respecter aveuglément, surtout lorsque les étudiants et les étudiantes expriment le besoin de consacrer plus de temps à certaines questions. Cela dit, il ne faut en aucun cas permettre de digressions ou qu'une ou deux personnes bavardes dominent totalement les discussions. Le « bavard-qui-s'arroge-le-microphone » doit absolument être maîtrisé! Il est conseillé de ne rester en ondes que pendant une heure, au maximum.

9. S'attendre à ce que les apprenantes et apprenants se préparent aux séances. Ne pas les dépanner en transmettant des renseignements de base en ondes; se servir plutôt de documents imprimés et de cassettes audiovisuelles. Il est conseillé d'indiquer dans le dossier remis aux apprenants et aux apprenantes que les spécialistes invités/es n'aborderont que quelques questions ou points choisis et leur proposeront ensuite d'utiliser l'information écrite afin de résoudre certains problèmes. Par ailleurs, il est essentiel d'énoncer et d'observer des normes de comportement. Les participants et participantes ne verront la nécessité de se préparer au préalable que si le cours et les résultats leur semblent efficaces et productifs.

10. Faire le lien entre : les nouvelles connaissances et celles qu'ils/elles possédaient déjà, la théorie et la pratique et l'expérience personnelle de chaque apprenante et apprenant. Prévoir des exercices courts qui permettent d'appliquer les nouvelles connaissances au moyen d'analyses de cas, de la résolution de problèmes à partir de critères définissant une mise en pratique efficace. On peut aussi expliquer la portée ou l'importance des nouvelles connaissances.

11. S'assurer que les ressources et les activités pédagogiques sont très variées, mais surtout de formats visuel et auditif. Ainsi, on peut combiner des cassettes audio et vidéo pré-enregistrées, des documents imprimés et des entretiens « en direct ». Une telle approche est efficace et relativement peu coûteuse, par comparaison aux video conferencing.

On n'a pas eu recours à toutes les stratégies dans tous les manuels; de fait, on a laissé le choix aux professeurs et professeures de décider s'ils/elles accepteraient l'avis de la conceptrice ou du concepteur.

Troisième partie - Évaluation externe

Bien que le/la concepteur/trice de manuels ait consulté ses collègues, de façon non officielle, durant la production, on a quand même décidé d'évaluer officiellement les manuels, dès qu'ils seraient terminés. Les six manuels retenus sont de conception fort diverse et révèlent que les professeures/professeurs n'ont pas tous la même expérience d'enseignement à distance. On a demandé à deux des meilleurs concepteurs et conceptrices de matériel pédagogique au Canada de mener à bien cette évaluation : Mme A. Zuckernick, une experte-conseil de langue anglaise travaillant à partir de Toronto, et la professeure T. Lamy, une experte-conseil de langue française travaillant à partir de North Hatley (Québec).

Or, l'évaluation s'est avérée difficile pour les évaluatrices en raison du nouveau mode de prestation des cours. En effet, lorsqu'on a recours à l'audioconférence pour les séminaires offerts aux cycles supérieurs, le manuel sert plutôt de guide complémentaire que d'ouvrage renfermant toute la matière à l'étude, à l'instar de la plupart des manuels du premier cycle. En outre, on a rarement recours aux audioconférences pour les cours d'éducation à distance du premier cycle. Les évaluatrices ont donc dû obtenir par téléphone des renseignements supplémentaires sur les démarches pédagogiques et d'apprentissage adoptées dans les manuels. L'information de base leur a été transmise dans un document officiel (Annexe 6). Les évaluatrices se sont aperçues très tôt que leur tâche comportait des aspects nouveaux et qu'il n'existait aucun précédent pour les guider.

Les résultats de l'évaluation sont à l'Annexe 7 . L'Institut est enchanté d'avoir reçu des évaluations aussi utiles, honnêtes et positives. D'ailleurs, les cours qui ont été donnés jusqu'à maintenant ont obtenu beaucoup de succès : l'évaluation des étudiants et étudiantes a été très positive et les professeures et professeurs ont indiqué soit qu'ils/elles avaient appris de nouvelles méthodes d'enseignement, souvent meilleures, soit qu'ils/elles étaient satisfaits/es des résultats de leur travail préparatoire. Soulignons, par ailleurs, que les spécialistes n'avaient pas du tout prévu devoir consacrer autant d'énergie et de temps à ce projet.

Nous tenons à remercier le personnel de la bibliothèque hors campus de l'Institut pour leur aide généreuse, plus particulièrement Judith Snow et Patricia Serafini.

NOTE DE SERVICE :

DESTINATAIRES : Thérèse Lamy
Télé-Université (Montréal)

Arlene Zuckernick
Experte-conseil en matière d'éducation à distance (Toronto)

EXPÉDITRICE : Liz Burge
IEPO

DATE : Le 10 janvier 1990

OBJET : Évaluation de certains manuels de cours conçus pour le programme de maîtrise en éducation et offerts en français par l'IEPO

Je vous remercie d'avoir accepté d'évaluer certains de nos manuels. Vous trouverez ci-joints plusieurs manuels. Dans la majorité des cas, il s'agit de la version finale, terminée il y a quelque temps, et, dans un cas, de l'avant-dernière version. On n'examinera pas, au cours de la présente étude, les ouvrages de référence puisque leur contenu n'est pas pertinent.

Afin de vous aider à évaluer les diverses méthodes d'apprentissage, voici quelques éclaircissements.

1. Les cours de Maîtrise en éducation de l'IEPO donnés par audioconférences diffèrent des cours de premier cycle par correspondance puisqu'ils comportent des séminaires hebdomadaires ou bimensuels « en direct » ainsi qu'une rencontre entre le/la professeur/e et les étudiantes et étudiants, dans un endroit central, au début du cours. Grâce à ces interventions « en direct », le contenu et le déroulement du cours peuvent, et le sont très souvent, changer au fur et à mesure que le cours progresse. Par conséquent, le manuel doit servir de « guide », plutôt que représenter un ensemble immuable de routines et de sujets. Par ailleurs, chaque étudiant/étudiante a accès à de nombreuses autres ressources, telles que des collections de lectures supplémentaires, des ouvrages de référence à acheter ou à consulter à la bibliothèque et des documents audiovisuels. De plus, tous les étudiants/es peuvent consulter un ou une bibliothécaire qui, si la professeure ou le professeur l'invite à participer à l'audioconférence, les conseillera, au début du cours. Cette personne sera d'ailleurs à leur disposition tout au long de la session.

2. Les cours à distance offerts par l'IEPO mènent à une Maîtrise en éducation qui ne comporte aucun volet en recherche. On met donc davantage l'accent sur l'analyse de la théorie et de la pratique et sur la résolution pragmatique de problèmes de nature professionnelle. Les étudiantes et étudiants inscrits/es à ce programme me semblent plus habiles à penser de façon concrète et pratique - c'est-à-dire, à développer une pensée orientée vers l'action - qu'ils/elles ne le sont à manipuler des théories et des abstractions. Ces étudiants/es attachent aussi beaucoup d'importance aux expériences pertinentes de leurs collègues.

3. Aux cycles supérieurs, les étudiantes et étudiants doivent travailler avec des universitaires reconnus/es qui ont, très souvent, des idées arrêtées sur ce que leurs étudiants/étudiantes doivent apprendre. Ces professeures/professeurs sont toujours fort occupés/es et nombre d'entre eux/elles n'ont pas l'habitude de planifier un cours à l'avance ou de fixer des objectifs clairs, axés sur l'étudiante ou l'étudiant. À titre de personne ressource et de conseillère auprès des professeurs et professeures, force m'est de reconnaître que c'est peine perdue, voire même aberrant, de les forcer à consacrer beaucoup de temps à la conception d'un manuel, d'autant plus que, de par la nature même du programme, ils ou elles risquent de modifier et d'adapter le cours au fil des discussions avec les étudiantes et étudiants.

   Vous constaterez donc certaines variations de style entre les manuels. J'ai participé davantage à la conception de certains manuels qu'à d'autres. Mais j'ai tout de même veillé à ce que tous les manuels respectent les lignes directrices de base énumérées à l'annexe 1, en discutant avec chaque professeur/professeure. Je n'indiquerai pas les manuels auxquels j'ai contribué davantage : cela serait injuste pour nous tous!

4. À ma connaissance, il n'existe pas encore, au Canada, de lignes directrices globales sur l'évaluation objective des cours d'éducation à distance aux cycles supérieurs à l'aide de critères précis. J'ai donc élaboré, à l'intention des expertes-conseils et experts-conseils de l'IEPO et d'universités ontariennes et québécoises que nous avons embauchés/es, des directives de base. Dans la plupart des cas, j'ai discuté de ces directives avec les professeures et professeurs concernés/es et les ai modifiées selon leurs commentaires. Or, certains/es d'entre eux/elles, auteurs/es de manuels, ont jugé que ces lignes directrices ne s'appliquaient ni à leurs modes ni à leur philosophie d'enseignement!

   Je dois avouer que la tâche de résumer les principes et les stratégies d'apprentissage qui sous-tendent le programme de Maîtrise en éducation donné par séminaires audiovisuels s'est avérée beaucoup plus difficile que prévu. Par conséquent, j'accepterai avec plaisir tout ce que vous jugerez bon d'ajouter à ces lignes directrices de base, ainsi que vos commentaires quant à leur

pertinence. L'annexe 2 est un résumé des principes et stratégies en matière d'audioconférences aux cycles supérieurs que j'ai tiré d'un article récent signé Burge et Howard (soumis au bulletin de l'AEPUC à la fin octobre 1989). Votre évaluation des lignes directrices que je vous propose sera fort utile. Je l'inclurai d'ailleurs au rapport final qui sera soumis au ministère.

À la lumière de ce qui précède, et en fonction de votre propre examen des manuels, je vous propose les questions suivantes pour orienter votre examen de chacun des manuels :

i) Quels éléments, le cas échéant, ai-je aimé dans ce manuel?

ii) Les activités d'apprentissage sont-elles pertinentes au niveau d'études?

iii) Quels changements généraux voudrais-je apporter à la prochaine édition du manuel?

Vos opinions seront incorporées au rapport que nous soumettrons au ministère.

Comme convenu, veuillez envoyer votre facture à l'IEPO, à mon attention. Nous vous ferons parvenir votre chèque dès réception des évaluations, soit au plus tard à la fin février.

Veuillez agréer mes salutations cordiales.

LB:er
c.c. : M. Heller
Pièces jointes

LIGNES DIRECTRICES DE BASE POUR ÉLABORER UN MANUEL À L'INTENTION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS INSCRITS/ES AU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION DONNÉ PAR AUDIOCONFÉRENCES

1. Plan conceptuel

Pouvez-vous dresser un plan conceptuel des principaux sujets à l'étude et de leur interaction? Un tel plan pourrait servir de page couverture et d'intercalaires entre les modules.

2. Processus d'apprentissage

Les notions de séquence, d'équilibre et de hiérarchisation des connaissances sont trois modes rapides pour organiser vos pensées sur les processus d'apprentissage.

2.1 Par **séquence**, on entend :

i) comment vous, à titre de professeure ou professeur, pouvez abandonner votre autorité en classe et adopter plutôt un rôle d'animatrice ou d'animateur, rôle qui redonne une part de la responsabilité aux étudiantes et étudiants (présentations, décisions relatives aux sujets abordés).

ii) L'alternance entre la théorie et la pratique : pendant une semaine, les étudiants et étudiantes apprennent la théorie et examinent son application. Puis, la semaine suivante, ils/elles appliquent cette théorie à une expérience concrète et l'évaluent, en approfondissant davantage l'expérience pratique.

iii) L'élaboration claire et cohérente des modules du cours. Il faut les présenter de façon à ce que les étudiantes et étudiants puissent y reconnaître une séquence quelconque (chronologique, opérationnelle ou schématique).

2.2 Par **équilibre**, on entend :

i) L'équilibre entre les dimensions chronologiques, soit le passé, le présent et l'avenir.

ii) L'équilibre entre la réception, par les étudiants et étudiantes, des théories et des idées des autres et l'élaboration de leurs propres idées et théories, fondées sur leur expérience personnelle. En d'autres mots, trouver un juste équilibre entre le cours magistral et l'apprentissage expérientiel.

iii) L'équilibre entre le rôle de la professeure ou du professeur et celui des étudiants et étudiantes (c'est-à-dire : le partage des responsabilités en classe).

iv) L'équilibre entre les ressources imprimées et les documents audiovisuels (en autant que cela soit possible).

v) L'équilibre entre les travaux imposés par le professeur ou la professeure et ceux que choisiraient réellement les étudiantes et étudiants, compte tenu des critères scolaires.

2.3 Par **hiérarchisation des connaissances**, on entend :

- Le processus de croissance cognitive, soit pouvoir exprimer clairement des notions dans ses propres mots; trouver comment mettre ces notions en pratique; pouvoir analyser les éléments intrinsèques et les relations internotionnelles; pouvoir évaluer de façon critique ces notions, à partir de convictions et de critères définis; et, finalement, pouvoir faire la synthèse et intégrer tout ce qui précède, en fonction de ses propres « significations ».

- Le processus de croissance psychomotrice, ou émotionnelle, soit pouvoir comprendre comment un/e collègue, un professeur/une professeure ou une experte-conseil/un expert-conseil invité/e a résolu un problème pratique; mettre en pratique une solution, sous supervision; et utiliser les connaissances acquises dans la vie de tous les jours.

3. Organisation des modules

Employer autant que possible les en-têtes suivantes pour chaque thème ou module :

3.1. Titre

3.2. Introduction : quelques lignes pour :

- attirer l'attention des étudiantes et étudiants; par exemple, leur présenter un problème à résoudre, leur poser une question difficile ou leur donner matière à réflexion, par le biais d'une citation;

- relier le sujet aux sujets précédents;

- indiquer pourquoi ce sujet est à l'étude.

3.3. Objectifs

Quelles connaissances et aptitudes les étudiantes et étudiants devraient-ils/elles posséder à la fin du module? Expliquer en trois ou quatre phrases les niveaux de rendement, tels que les conçoit la professeure ou le professeur.

3.4. Ressources

Énumérer les ressources dont les étudiants/es auront besoin pour le module en question. Éviter de donner la liste des ressources pour tout le cours au début du premier module. Dans la mesure du possible, inviter des professionnelles et professionnels nord-américains/es à participer au cours, par téléphone. Ces personnes pourront susciter la réflexion chez les étudiantes et étudiants et ces derniers/ières pourront les interroger. Dans bien des cas, ces arrangements devront être faits peu de temps avant le cours en question.

3.5. Activités d'apprentissage :

Dresser deux listes : les activités individuelles précédant le cours et les activités collectives.

A. Les activités individuelles

- Indiquer l'ordre a suivre, si cela s'applique, au fur et à mesure que l'étudiante ou l'étudiant termine les lectures.

- Fournir aux étudiants et étudiantes une liste de questions auxquelles ils/elles peuvent réfléchir et qui :
  a) permettent de comprendre et d'évaluer de façon critique les notions, théories et principes fondamentaux inhérents au sujet abordé;

  b) permettent de reconnaître des applications fructueuses ou des exemples de théories et de principes;

  c) permettent d'analyser l'expérience personnelle ou professionnelle.

  d) incitent les étudiantes et étudiants à formuler d'autres questions qui seront discutées en classe.

Suite à cette étape, les étudiants et les étudiantes devraient être en mesure de travailler à des niveaux cognitifs supérieurs. Ils/elles pourront, en d'autres mots, critiquer les théories, énoncer clairement leurs idées, répondre à des questions ardues, analyser des questions et des problèmes complexes, évaluer la pertinence des théories, en faire la synthèse et les intégrer, sans qu'il n'y ait une clôture prématurée. Il faut aussi consacrer quelque instants à des échanges, durant le cours, qui permettront aux étudiants et étudiantes d'apprendre comment les autres ont traité des problèmes et élaboré leurs principes de mise en pratique.

B. Activités collectives

- Établir un ordre du jour approximatif pour chaque période ou proposer que le groupe participe à son élaboration.

- Orienter le travail en petit groupe, sans la participation du professeur ou de la professeure.

- Prévoir suffisamment de temps pour que chaque groupe puisse donner les résultats de ses travaux et préparer un commentaire critique sur les travaux des autres groupes avant que la professeure et le professeur ne fasse ses commentaires.

- Diviser le temps en ondes en périodes intensives allant de 50 à 70 minutes. Prévoir des pauses, de courte ou de longue durée. En d'autres mots, éviter d'avoir quelqu'un en ondes pendant trois heures consécutives.

- Restreindre à 10 minutes les présentations à sens unique.

4. **Dans le manuel, incorporer d'autres ressources traitant :**

- des services offerts par la bibliothèque

- des processus d'apprentissage au niveau de la Maîtrise en éducation

- des techniques d'audioconférences

5. **Rédiger une lettre de présentation amicale** à l'intention des étudiants/es. Ce document a pour but d'« humaniser » les professeurs et professeures (par ex. : une biographie-c. v.).

6. **Employer « je », « tu » et « nous »** dans tous les documents - imprimés ou audiovisuels - afin de communiquer directement et de façon personnelle. Éviter les formules telles « l'étudiant/l'étudiante devra... » ou « on s'attend à ce que l'étudiante/l'étudiant... ». Encourager les étudiants et étudiantes à assumer certaines responsabilités : proposer des activités qui leur semblent plus pertinentes, interrompre le/la professeur/e ou leurs collègues lorsqu'ils/elles se sentent frustrés/es ou inquiets/iètes, indiquer aux autres les aspects du cours qu'ils/elles aiment et ceux qu'ils/elles n'aiment pas.

7. **Surveiller la charge de travail pour chaque module.** La plupart des étudiantes et étudiants inscrits à la maîtrise ne peuvent consacrer, en moyenne, qu'entre 10 et 12 heures par semaine à leurs études (y compris le temps passé en classe). Il vous incombe de déterminer s'ils/si elles devront faire beaucoup de lecture chaque semaine ou lire moins, mais en approfondissant davantage.

CONCLUSION

Notre analyse des réactions fournies par les étudiantes et étudiants confirme la validité des huit principes et des stratégies concomitantes que nous avions élaborés. Elle démontre aussi leur pertinence pour celles et ceux qui, au cours des années qui viennent, concevront, au Canada, des cours d'éducation à distance aux cycles supérieurs.

D'abord, se servir des audioconférences comme d'un outil interactif et non comme d'un mode de transmission à sens unique. Ainsi, on pourrait utiliser, aussi souvent que possible, plusieurs animateurs et animatrices au lieu de recourir à la formule du cours magistral; faire plutôt des mini-discours (durée maximum : 10 minutes), si les étudiantes et les étudiants le demandent.

Deuxièmement, s'attendre à ce que les étudiantes et étudiants arrivent au cours prêts à travailler avec l'information qu'ils/elles ont reçue et non à la gober simplement. Il s'agit donc de leur poser des questions et de leur présenter des défis afin de les guider dans l'acquisition autonome d'information et d'expérience pratique. Enfin, de les aider à réfléchir.

En troisième lieu, énoncer clairement les attentes de l'établissement par rapport au rendement universitaire aux cycles supérieurs et à la notation. La stratégie à adopter est la suivante : fournir des directives sur le travail efficace en groupe, la collaboration, le recours aux services offerts par les bibliothèques hors campus et, enfin, les travaux obligatoires.

Quatrièmement, insister pour que les étudiantes et étudiants échangent entre eux. Pour ce faire, recourir au mode de transmission à plusieurs personnes plutôt qu'à celui où le professeur ou la professeure dirige la classe et répond individuellement aux questions. Il faut plutôt élaborer des activités de groupes, petits ou grands, qui peuvent être entreprises avant le cours, donc avant que les étudiantes et étudiants ne transmettent leurs résultats en direct à la professeure ou au professeur. Ainsi, les étudiants et étudiantes ne dépendent pas exclusivement de cette personne.

Le cinquième principe consiste à être conscient du temps sans toutefois en être l'esclave. La professeure ou le professeur doit donc s'assurer de prévoir, à la fin de chaque cours, une période de 10 minutes durant laquelle les étudiantes et étudiants pourront poser d'autres questions ou exprimer certaines inquiétudes. Cela dit, établir l'horaire de chaque cours de façon à ce que les périodes de travail en ondes ne se prolongent pas au-delà de 70 minutes.

Sixièmement, veiller à ce que le matériel de communication et les services offerts par les bibliothèques soient fiables. Il vous appartient donc de voir à ce que tout fonctionne parfaitement, tant sur le plan logistique (bibliothèque et quantité de manuels) que pour les procédures interactives. Avant le début du premier cours, donner l'occasion aux étudiantes et étudiants de se familiariser avec l'équipement. Le temps en classe doit être consacré à la matière à l'étude.

En septième lieu, permettre aux étudiants et étudiantes de s'exprimer librement, d'être autonomes. Leur offrir une gamme d'activités, leur permettre d'établir des liens entre leurs nouvelles connaissances et celles qu'ils/elles possèdent déjà, de poser des questions et d'assumer que la professeure ou le professeur accordera de l'importance à leurs expériences personnelles et professionnelles.

En dernier lieu, veiller à ce que le concepteur ou la conceptrice assure une présence active jusqu'à ce que les étudiants/étudiantes et le professeur ou la professeure n'aient plus la phobie de la technologie et aient appris à interagir « les yeux fermés ». La conceptrice ou le concepteur doit donc montrer au professeur ou à la professeure comment gérer son temps et le processus d'apprentissage tout en élaborant une présence audiovisuelle qui soit à la fois attirante et exigeante.

PARTIE 1

Rapport d'évaluation des manuels de cours préparés pour la M.Ed. IEPO

Thérèse Lamy
C.R.E.A.D. Enr.

février 1990

INTRODUCTION

Les trois questions proposées par Madame Liz Burge et le modèle pédagogique suggéré aux auteurs-es des cours constituent les assises de notre évaluation pour l'ensemble de ces manuels.

Toutefois, cette évaluation que nous vous soumettons comporte quelques réserves. En effet, un cours à distance comporte un ensemble d'éléments et constitue un système. Pour réaliser cette évaluation, nous n'avions qu'un élément du système-cours, à savoir les manuels et quelques éléments contextuels pour procéder à notre critique. Les autres éléments du cours, à savoir: l'étudiant-e, le-la professeur-e, les audio-conférences, les ressources bibliographiques et autres matériels pédagogiques échappent à notre examen. Or, nous le savons, tous les éléments d'un système sont en synergie et l'efficacité de chacune des composantes du système-cours ne peut être appreciée que dans l'interaction de chaque élément l'un par rapport à l'autre, dans la complémentarité des eléments les uns par rapport aux autres. En fait, c'est tout un défi d'évaluer une classe virtuelle.

Par conséquent, notre evaluation de la qualité et de l'efficacité de ces manuels est donc très partielle et ne peut rendre compte de la synergie particulière à chacun de ces cours. Cette réserve étant faite, nous procéderons maintenant à l'évaluation de chacun des manuels soumis à notre critique. Cette evaluation comporte quatre étapes:

1ère étape: appréciation du manuel;

2ième etape: pertinence du manuel eu égard au niveau;

3ième étape: les modifications à apporter;

4ième étape: adéquation au modèle pédagogique proposé.

Cours 1984: LA DEMOGRAPHIE ET L'EDUCATION FRANCO-ONTARIENNE

1) Appréciation

L'introduction donne les balises nécessaires à l'étudiant-e pour guider sa démarche. La structure du cours est également claire et le repérage dans la chronologie pour chacun des contenus est suffisamment précise. La hiérarchisation des notions à apprendre est bien faite et devrait permettre a l'étudiant-e d'intégrer graduellement les concepts les plus difficiles de ce contenu de cours. Nous constatons également que l'auteur s'est efforcé de permettre à l étudiant-e d'articuler les concepts, de les intégrer, de faire des relations, de les critiquer et de les transférer pour expliquer des realités qui lui sont proches. Ce modèle conceptuel se retrouve tout au long du cours dans une séquence d'activités qui permet à l'étudiant-e de s'apprivoiser graduellement au modèle propose.

La lisibilité pedagogique du cours est très bonne, phrases brèves, vocabulaire accessible, etc.

Les activités d'apprentissage favorisent une démarche autonome chez l'étudiant-e, c'est-à-dire qu'elles font appel à sa capacité de gérer son apprentissage tout en lui apportant support et consignes. L'auteur s'est efforcé de favoriser l'esprit critique chez l'étudiant-e et l'oriente dans une démarche

d'application de ses connaissances nouvellement acquises en référant à son expérience (voir section 5, activités 3, 5, 6).

Nous retrouvons dans ce cours un excellent partage entre les activités individuelles et les activités collectives. Ces dernières sont très bien préparées et l'on incite l'étudiant-e par des questions pertinentes à un dialogue qui devrait être productif pour son apprentissage (voir section 6). Le déroulement des rencontres est suffisamment explicite sans être trop rigide et favorise la participation des étudiants-es.

Nous avons particulièrement apprécié dans ce cours les questions stiumulantes pour l'apprenant-e, questions que nous retrouvons dans la section de l'introduction de la section 5. A notre avis, cette stratégie est efficace et il est dommage qu'elle n'ait pas été utilisée plus systématiquement.

2) Pertinence du manuel eu égard au niveau

La majorité des activites d'apprentissage proposées aux étudiants-es vise le transfert des notions apprises à leur champ de pratique professionnelle. Plusieurs activités sont du type résolution de problème. De plus, la préparation et le type d'activite suggérés lors des rencontres devraient favoriser en principe l'échange d'expériences entre les pairs-es.

3) Modifications à apporter

Nous suggérons d'apporter un traitement uniforme dans la présentation de chacune des parties tout au long du cours. Ainsi la première partie fait l'objet d'une présentation section

par section sous une forme de table des matières non paginée. Les autres parties ne sont pas traitées de la même manière. Il serait également souhaitable de paginer l'ensemble du manuel et d'avoir une table des matières en bonne et due forme.

Nous nous demandons pourquoi certaines sections sont traitées ensemble (voir sections 3 et 4, 8 et 9, 10 et 11, 12 et 13), alors que d'autres sont traitées séparément. Pour l'uniformité de la présentation, il serait préférable de traiter toutes les sections de la même manière.

La section "examen et notation" devrait faire l'objet d'une section particulière regroupant les consignes méthodologiques et pédagogiques pour l'ensemble du cours. Par exemple, la présentation de certains éléments du type consigne pédagogique pourrait être regroupée sous forme de tableau.

Les consignes relatives à la dissertation (voir partie 3), qui sont données à la dixième semaine, devraient être indiquées à l'étudiant-e au début du cours.

4) Adéquation au modèle pédagogique proposé

Le modèle pédagogique propose à l'auteur a été relativement bien suivi (voir au paragraphe "appréciation").

Cours 1660: INTRODUCTION A LA RECHERCHE EMPIRIQUE EN EDUCATION

1) Appréciation

L'introduction générale du cours donne une orientation

claire du contenu qui fera l'objet d'apprentissage. La partie qui traite des conseils pédagogiques, methodologiques et de l'évaluation, de la page 7 à la page 20, est particulièrement adaptée à un cours à distance. L'on devrait, à notre avis, la retrouver dans une section bien identifiée.

La présentation du contenu à apprendre est claire et la démarche à suivre est bien indiquée. Les objectifs d'apprentissage sont clairs pour l'étudiant-e et proposent une démarche progressive tout au moins pour les deux premiers sujets. Les introductions pour chacun des sujets sont généralement pertinentes et permettent de bien situer le contenu d'apprentissage.

2) Pertinence du manuel eu égard au niveau

Dans le manuel que nous avons examiné, nous avons constaté la préoccupation des auteures (voir pp 7, 8, 43 entre autres) de faire le lien entre les préoccupations théoriques et pratiques. Ceci étant dit, force nous est de constater que le manuel propose surtout une approche théorique de la recherche en éducation plutot qu'une application des principes à la résolution des problèmes issus de la pratique professionnelle.

3) Modifications

Nous suggérons qu'une révision linguistique soit faite. Le style d'écriture est parfois lourd, comporte des tournures de phrases à l'anglaise, des erreurs dans la concordance des temps et des fautes d'ortographe (voir pp 7, 28, 34). Certains mots manquent de précision (voir p. 33, le travail?).

A notre avis, il faudrait aussi uniformiser la rédaction des objectifs d'apprentissage. S'agit-il d'objectifs d'enseignement (p. 36) ou d'objectifs d'apprentissage (pp. 43, 46)? Par ailleurs, pour certains sujets à l'étude, les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés (pp. 32, 39, 48), tandis que pour d'autres, ils sont totalement absents (p. 51).

Nous notons également une inégalité dans le style de rédaction selon les sujets traités et surtout une utilisation abusive, à notre avis, de la forme impersonnelle "on" (pp. 33, 37, 39, 41, 43). "On" ne s'adresse pas à l'étudiant-e; cette forme impersonnelle contribue à accroître la distance pour l'étudiant-e.

4) Adéquation au modèle proposé

La démarche conceptuelle proposée aux étudiants-es est très structurée, très directionnelle, axée sur un plan de contenu qui est cependant très clair. Le processus pédagogique proposé dans ce manuel ne fait pas appel à la démarche expérientielle de l'étudiant-e. Par ailleurs, le choix des devoirs laisse une certaine marge de manoeuvre aux étudiants-es. La démarche cognitive favorise surtout l'acquisition des concepts et laisse peu de place à une évaluation critique de la part de l'étudiant-e. L'intégration des concepts semble, ici encore, exclure le champ de l'expérience de l'étudiant-e.

L'organisation générale du manuel répond aux directives connues, sauf pour les objectifs (voir nos remarques précédentes). Quant aux activités d'apprentissage, le manuel propose un bon dosage d activités individuelles et collectives. Les questions qui sont proposées (dans les activités d'apprentissage) invitent

l'étudiant-e à la réflexion et à l'esprit critique. C'est d'ailleurs un point fort de ce manuel.

Cours 1328: LE FRANCAIS CANADIEN D'UN POINT DE VUE SOCIO-LINGUISTIQUE ET EDUCATIF.

1) Appréciation

Nous avons particulièrement apprécié la présentation du cours (voir pp. 3 à 7). Il s'agit ici presque d'un mini-guide de l'étudiant-e très approprié à la situation de l'étudiant-e à distance. Le système du cours avec ses principales composantes y est fort bien expliqué. L'approche d'enseignement utilisée par l'auteur engage l'étudiant-e à une interaction constante avec l'objet du savoir par des lectures, des questions à la fois d'acquisition, de réflexion, de critique et des activités d'intégration qui font appel à l'expérience de l'étudiant-e. Cette approche d'enseignement se maintient de façon constante jusqu'à la fin du cours. Nous avons aussi apprécié la clarté et la précision des introductions pour chacune des unités. Nous soulignons également la variété des propositions de lectures complémentaires qui invitent l'étudiant-e à aller plus loin. Dans ce manuel, l'auteur oriente et guide l'apprentissage de l'étudiant-e en lui fournissant des balises tout en lui laissant utiliser son domaine d'expérience.

2) Pertinence eu égard au niveau

Nous avons retrouvé dans ce manuel un heureux alliage de

notions théoriques et d'applications pratiques. Dans toutes les unités, l'auteur propose à l'étudiant-e des activités théoriques et l'invite constamment à utiliser son champ d'expérience professionnelle pour faire l'intégration de ces notions théoriques. L'auteur propose régulièrement à l'étudiant-e une grille d'analyse de sa pratique professionnelle.

3) Modifications

Dans la présentation du cours l'on pourrait:

a) Ajouter les pages 9, 10, 11, 13, 14, 15 du cours 1660.

b) Modifier la formulation de certains objectifs pour certaines unités; une nouvelle formulation permettrait de rendre les objectifs plus précis, ce qui faciliterait l'apprentissage des étudiants-es (voir unité 2 "prendre connaissance de l'essentiel"), la performance attendue n'est pas précise.

c) Isoler graphiquement les objectifs améliorerait la lisibilité.

d) Eliminer les espaces pour les réponses. A notre avis, c'est un gaspillage d'espace qui n'est pas écologique.

4) Adéquation au modèle pédagogique proposé

L'approche pédagogique de ce manuel respecte certains aspects du modèle proposé. L'on retrouve notamment dans ce manuel, un souci constant d'assurer un équilibre entre le rôle facilitateur du professeur et l'autonomie de l'étudiant-e. Dans chacune des unités, nous avons retrouvé un équilibre entre l'apprentissage des notions théoriques et l'intégration de ces notions au domaine expérientiel de l'étudiant-e. Bien que la répartition entre les activités individuelles et les activités de groupe

n'apparaisse pas clairement dans chacune des unités, le souci d'équilibrer ces deux types d'activités est présent dans la présentation du cours.

Cours 1942: LANGUE, CULTURE ET EDUCATION

1) Appreciation

Nous avons beaucoup aimé le mot de l'instructrice. C'est chaleureux, c'est invitant et cela rompt l'isolement de l'étudiant-e à distance. Nous avons également apprécié les consignes sur le cours des pages 4 à 14. Nous trouvons que les devoirs assignés aux étudiants-es devraient leur permettre d'intégrer théorie et pratique puisqu'ils puisent dans le champ d'expérience des étudiants-es.

Nous avons trouve très utile le cadre conceptuel du cours. C'est à notre avis un outil de référence precieux pour l'étudiant-e tout au long de sa démarche dans le cours. L'organisation dynamique de chaque module tant du point de vue du contenu que de la démarche d'apprentissage nous apparaît stimulante pour l'étudiant-e. C'est un cours ou les activités d'apprentissage proposées laissent beaucoup de place à l'initiative et à l'autonomie de l'étudiant-e. C'est un manuel dont la lisibilité pédagique est remarquable: textes clairs et précis, vocabulaire simple, enfin toutes les qualités d'une langue qui dit bien ce qu'elle veut dire.

2) Pertinence du manuel eu égard au niveau

Nous avons dans ce manuel un bel exemple d'un heureux

mariage de la théorie et de la pratique. Cependant, il est manifeste que le cours s'adresse à des practiciens-ennes et que l'on entend puiser à même leur domaine d'expérience pour construire le nouveau savoir. Ce manuel privilégie nettement la réflexion et l'apprentissage à partir de la pratique.

3) Modifications

Nous trouvons l'approche pédagogique de ce manuel excellente et nous ne voyons aucune modification importante à y apporter.

4) Adéquation au modèle pédagogique propose

Nous retrouvons dans ce manuel une adéquation quasi parfaite quant à l'esprit avec le modèle pédagogique proposé. La conceptrice a réussi parfaitement à intégrer les notions de séquence, d'équilibre et de hiérarchisation des connaissances proposées dans le modèle.

Cours 1335: LA POLITIQUE ET L'EDUCATION DE LANGUE FRANCAISE EN ONTARIO

1) Appréciation

Ce qui nous frappe d'abord dans ce manuel, c'est la congruence entre le sujet du cours et les activités d'apprentissage proposees. C'est l'importance accordée à la démarche de réflexion collective qui prend ses racines dans une réflexion personnelle

très critique. Pour un contenu de cours qui porte sur la politique et l'éducation, on ne pouvait trouver une démarche plus congruente. La partie "organisation et structure du cours" de la page 1 à 17 est particulierement appropriée à un cours a distance. Les deux schémas sont très utiles pour l'étudiant-e à distance qui veut comprendre ie système du cours. La carte conceptuelle du cours qui articule les théories, les moyens et les exercices est un autre instrument qui, à notre avis, permet à l'étudiant-e de gérer son apprentissage de façon autonome.

2) Pertinence du cours eu égard au niveau

Dans ce cours, nous constatons un heureux aller-retour entre la théorie et la pratique. Les activités d'apprentissage renvoient l'étudiant-e a son champ d'expérience de façon constante. Un bel exemple de cette référence au champ de pratique, c'est l'unité 4 page 30, l'unité 5, etc.

3) Modifications

Nous suggérons d'ajouter quelques consignes pédagogiques et méthodologiques sur les audio-conférences et les rencontres. Nous proposons également la formulation d'objectifs spécifiques pour chacune des unites.

4) Adéquation au modèle pédagogique proposé

Ce manuel s'inspire très heureusement du modèle pédagogique proposé et satisfait adéquatement les exigences pédagoqiques demandées.

Cours 1339: EVALUATION DE LA COMPETENCE LANGAGIERE

1) Adéquation

Nous avons apprécié les pages d'introduction qui guident l'étudiant-e. Nous avons constaté la précision des objectifs pour chacun des thèmes qui indiquent bien à l'étudiant-e le niveau de performance attendue. L'attention particulière que ce professeur accorde au processus et au confort des étudiants-es (voir thème 9 et 10) est une denrée rare. L'étudiant-e à distance s'en trouvera certainement sécurisé-e. L'auteur du cours se préoccupe du plaisir d'apprendre et en souhaite à ses étudiants-es. Cette disposition de sa part facilitera sans aucun doute les apprentissages souhaités.

2) Pertinence du manuel eu egard au niveau

L'auteur du cours renvoie constamment les étudiants-es aux applications pratiques de la théorie. Il leur propose tout au long du manuel des activités de critique de leur enseignement et aussi des activités d'intégration et de transfert.

3) Modifications

Au moment où nous avons pris connaissance de ce document, il restait à compléter des opérations de révision et de traitement de texte. Nous ne ferons donc aucun commentaire sur la forme de ce document. Nous croyons toutefois qu'une carte conceptuelle pourrait faciliter la démarche de l'étudiant-e. Nous souhaiterions que les liens entre chaque thème soient plus expli-

cites. Il nous semble que les introductions, bien que stimulantes, soient un peu brèves.

4) Adéquation au modèle pédagogique proposé

L'auteur s'est largement inspiré du modèle pédagogique fourni. Nous remarquons entre autres, la préoccupation d'assurer un équilibre dans la démarche d'apprentissage, dans la répartition des responsabilités professeur-élève, dans le dosage du travail individuel et du travail en classe. L'auteur favorise l'intégration de la théorie au champ de la pratique professionnelle. Il suscite la réflexion, l'esprit critique et l'appropriation du savoir par les étudiants-es.

Quant à l'organisation de chaque thème, l'auteur s'est aussi largement inspiré de la démarche proposée, sauf pour les introductions (voir commentaire plus haut). Les activités d'apprentissage proposées épousent les lignes directrices soumises dans le modèle.

CONCLUSION

Du point de vue pédagogique, la plupart de ces manuels sont d'excellente qualité et semblent appropriés à la formation à distance dispensée au niveau de la maîtrise. Plusieurs de ces manuels sont, à notre avis, très originaux et font la preuve de façon éclatante qu'il est possible de dispenser un enseignement du niveau de deuxième cycle, à distance, de très haute qualité.

Nous trouvons remarquable l'effort fait par la majorité des concepteurs et conceptrices de ces manuels pour respecter et

favoriser la démarche d'apprentissage des adultes auxquels ils et elles s'adressent. Nous avons remarqué le constant souci, chez la plupart des auteurs-es, d'intégrer l'apprentissage théorique aux applications pratiques. Nous soulignons également la préoccupation des auteurs-es de cours de susciter le dialogue entre tous les participants professeurs-es et étudiants-es par un dosage équilibré d'activités de groupe et d'activités individuelles. Nous notons, chez la majorité des auteurs-es, l'effort pour être davantage facilitateur que dispensateur du savoir. Nous avons été frappé par le désir de favoriser l'autonomie et de faire place au savoir expérientiel de l'étudiant-e.

Nous croyons qu'il serait approprié que tous les manuels comportent deux sections: une première section dite "Guide de l'étudiant-e" qui comprendrait une introduction générale, les indications sur le matériel pédagogique, sur la démarche d'apprentissage, sur l'évaluation, sur les audio-conférences, sur les rencontres et sur les services documentaires disponibles; une deuxième section toucherait le contenu et les activités d'apprentissage pertinentes pour chaque cours. Le cours 1335 "La politique et l'éducation de langue française en Ontario" est conçu de cette manière. Nous pensons que cette organisation du cours est particulièrement appropriée pour l'étudiant-e à distance et qu'elle facilite sa démarche d'apprentissage.

En terminant, quelques mots sur la pertinence du modèle pédagogique proposé aux auteurs-es de ces manuels. Nous avons constaté que les auteurs-es s'étaient inspirés-ées à divers degrés du modèle proposé. À notre avis, le modèle pédagogique proposé

est réaliste, opérationnel et tient compte de la réalité de l'étudiant-e à distance. C'est un modèle qui respecte la réalité de l'étudiant-e adulte et qui permet de prendre en compte, dans une tâche de conception de cours, les trois valeurs fondamentales de la formation à distance: l'autonomie, le dialogue, l'accessibilité.

Cependant, pour mesurer l'efficacite reelle de ce modèle, il faudrait questionner les auteurs-es de cours et les étudiants-es inscrits-es à ce programme. Une évaluation plus serrée auprès de ces différents acteurs nous permettrait de juger, de façon scientifique, de la pertinence et de la qualité de cet instrument pédagogique dans un cadre de formation à distance.

PARTIE 2

La conception et la présentation des ressources pédagogiques pour les cours à distance offerts en français au cycle supérieur par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Préparé à l'intention du Service de développement de ressources pédagogiques
(Liz Burge, directrice)

Février 1990

Experte-conseil : Arlene Zuckernick

Évaluation des cours à distance offerts en français par l'IEPO au cycle supérieur
Orientation de l'évaluation : La présente étude consistait à effectuer une évaluation des manuels utilisés par les étudiants/es inscrits/es à certains cours à distance de langue française élaborés au cycle supérieur par l'Institut. Ces évaluations ont été menées par des spécialistes du domaine.

Ces manuels constituent un élément d'un système multi-dimensionnel d'apprentissage à distance. Par conséquent, l'évaluation de ces documents, conçus comme « guides complémentaires », entraîne l'étude de divers aspects de l'élaboration et de la présentation des cours. Car ce sont là les éléments interactifs du modèle pédagogique.

Ainsi, bien que la plupart des remarques s'appliquent à la forme et au contenu des manuels, d'autres éléments-clefs de la méthode de l'Institut ont également été mis en relief et font l'objet de commentaires.

Le modèle pédagogique qu'utilise l'Institut pour les cours à distance :
Il convient de souligner que les cours faisant l'objet de la présente évaluation sont présentés sous forme d'audioconférence. Les apprenants/es se rassemblent en petits groupes dans plusieurs endroits pour communiquer avec un/e professeur/e et entre eux. Chaque série de conférences, ou séminaires, s'appuie sur un manuel préparé spécialement pour le cours. Le texte sert de « guide complémentaire » et s'accompagne de documents complémentaires, d'articles et de documents audio-visuels, le cas échéant. En outre, l'enseignant/e rend visite à chacun des apprenants/es au moins une fois au début des cours.

Documents soumis aux évaluateurs :

*Manuels pour les cours suivants :

1. 1328 - Le français canadien d'un point de vue sociolinguistique et éducatif
2. 1335 - La politique et l'éducation de langue française en Ontario
3. 1339 - Évaluation de la compétence langagière
4. 1660 - Introduction à la recherche empirique en éducation
5. 1942 - Langue, culture et éducation
6. 1984 - La démographie et l'éducation franco-ontarienne

*Une brève description du modèle d'apprentissage à distance (y compris la conception et l'enseignement).

*Lignes directrices de base pour l'élaboration d'un manuel de l'étudiant/e pour les cours donnés par audioconférences. (Document préparé à l'intention du personnel enseignant.)

En outre, la directrice du Service de développement de ressources pédagogiques nous a fourni de précieux renseignements pertinents à notre tâche.

Documents ne faisant pas partie de l'évaluation :

*Le contenu précis et le déroulement des audioconférences de trois heures (hebdomadaires ou bimensuelles) animées par un/e enseignant/e. (À juste titre, ces séances ne sont pas enregistrées.)

*Les ressources complémentaires : articles, manuels, ressources bibliographiques et matériel audio-visuel.

Autres facteurs pertinents :

* Il importe de souligner que ces cours sont conçus à l'intention des étudiants/es inscrits/es à la Maîtrise en éducation. Ce sont donc des cours appliqués, le contenu étant axé sur des questions pragmatiques.

* L'expérience des pairs est considérée comme un élément central de l'apprentissage dans les cours de l'Institut menant à la Maîtrise en éducation.

* Il n'existe aucun format normalisé pour les manuels; chacun des textes est préparé par le/la professeur/e chargé/e du cours.

Questions traitées dans la présente évaluation :

* L'adéquation au modèle pédagogique proposé
* Le modèle conceptuel
* L'interactivité
* L'évaluation des apprenants/es
* Les systèmes de soutien pour les apprenants/es
* Les services documentaires
* Les modifications à apporter
* La conception et la présentation visuelle des documents écrits

Question exclues de l'évaluation :

* En l'absence d'une description détaillée du déroulement et du contenu des audioconférences, il est impossible d'examiner le rôle qu'elles jouent dans le processus d'apprentissage. Pour ce faire, il faudrait étudier plusieurs aspects de la conception des audioconférences, y compris le déroulement et l'interactivité prévue.

* Le niveau de langue des manuels et la mesure dans laquelle il est adapté au public cible.

Un travail de défrichage

La matière choisie pour ces cours à distance au deuxième cycle représente un défi considérable car, en effet, au Canada, les programmes de ce genre sont rares. Ceci ne facilite guère la comparaison. Ainsi, la tâche des concepteurs/trices de cours représente, en quelque sorte, un travail de défrichage.

L'un des principaux objectifs de l'enseignement à distance est de rendre l'éducation plus accessible. C'est d'ailleurs un but explicite du programme Contact Nord et du Fonds pour l'enseignement à distance dans le Nord de l'Ontario que d'augmenter l'accès des populations francophone et autochtone du Nord de l'Ontario. À cet égard, le modèle adopté par l'Institut est fort réussi. Les apprenants/es francophones sont répartis/es dans diverses régions de la province, certaines très éloignées de l'Institut. Les cours, s'accompagnant de documents complémentaires, s'offrent dans des endroits qui sont faciles d'accès pour les apprenants/es et reliés par le système Contact Nord. Ainsi les personnes qui souhaitent poursuivre leurs études au deuxième cycle dans des régions isolées ont l'occasion de le faire, à peu de frais.

Le modèle pédagogique

Le modèle pédagogique pour l'éducation à distance tient autant de l'art que de la science. L'application novatrice de modèles pédagogiques reconnus à l'enseignement de notions précises est responsable, en grande partie, de l'efficacité pédagogique du matériel didactique.

Par exemple, la qualité de tout cours à distance repose, en partie, sur l'intégration des diverses méthodes d'enseignement. Les audioconférences et les documents complémentaires ont un poids considérable dans ce modèle pédagogique. Or, comme l'auteure du présent document n'avait pas accès au contenu de ces séminaires (un des principaux éléments pédagogiques), il lui était impossible de l'évaluer. Par conséquent, la plupart des remarques s'appliquent aux documents écrits et à ce que nous connaissons ou pouvons déduire de l'ensemble du modèle.

L'objectif global est énoncé assez clairement au début de tous les cours et semble réaliste. Cependant, la présentation de la matière varie considérablement selon le cours. Établir un format constant pour la présentation, notamment des objectifs, encouragerait peut-être l'apprenant/e à relire fréquemment les résultats espérés et, ainsi, à tenir le cap sur les objectifs pédagogiques visés.

Comprendre la nature du public cible est un autre élément essentiel à la conception d'un modèle pédagogique et ces cours démontrent un profond respect envers les apprenants/es. D'ailleurs, une communication présentée récemment au sujet des cours à distance aux cycles supérieurs qualifiait d'essentielle l'autonomie de l'apprenant/e[1]. La structure des cours à distance de l'Institut semble accorder le même degré d'autonomie aux apprenants/es qu'aux étudiants/es inscrits/es à des cours

---

[1] Kirby, D. et Garrison, R., « Graduate Distance Education: A Question of Communication », Rapport de recherche présenté à l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, à Québec, en juin 1989.

réguliers. Par ailleurs, les manuels reflètent une sensibilité marquée au milieu professionnel et culturel de l'apprenant/e, par l'accent qu'on y met sur l'application des connaissances, par le choix d'exemples et par le ton universitaire de la plupart des documents. Le déroulement des activités et l'organisation des travaux démontre clairement que les concepteurs/trices ont su tenir compte des besoins des apprenants/es qui vivent en région éloignée.

Aux cycles supérieurs, il convient d'énoncer clairement l'orientation adoptée par le rédacteur spécialisé. Ainsi, on présente, au début de chacun des cours, des renseignements sur le spécialiste du domaine à l'étude. Cet aspect est particulièrement réussi dans le manuel du cours 1339. L'on présume que le/la professeur/e transmettra naturellement de l'information supplémentaire lors de sa visite aux étudiants/es et durant les audioconférences, comme cela se passerait dans la salle de classe. Or, l'information mise à la disposition de l'auteure de la présente évaluation porte à croire que tel n'est pas le cas.

L'application des principes en éducation permanente est une autre composante essentielle du modèle pédagogique. Il s'agit, notamment, de favoriser la flexibilité chez l'apprenant/e, d'encourager l'apprentissage actif et d'adapter la présentation à divers modes d'apprentissage. Intégrer l'expérience de l'apprenant/e fait également partie de cette démarche pédagogique. En général, les manuels, que l'on pourrait appeler des plans de cours, semblent privilégier l'apprentissage actif. On remarque aussi un effort visant à intégrer la réalité quotidienne des étudiants/es. Les cours comportent de nombreuses possibilités de mise en pratique.

Des chercheurs/es ont démontré que les adultes apprennent de diverses manières. L'information mise à la disposition de l'auteure ne permet pas de déterminer comment ces cours tiennent compte des divers modes d'apprentissage. Cependant, l'on présume que les deux moyens pédagogiques utilisés - l'écrit et l'audio - facilitent quelque peu cette tâche.

Les manuels servent surtout de guides pédagogiques sur lesquels l'apprenant/e peut s'appuyer durant le cours. La présentation et le contenu de ces guides varient énormément, tout en respectant une formule conceptuelle assez large. Il convient de noter que la présentation au sein de chaque manuel est uniforme : la forme des modules est identique. L'on présume que, durant les audioconférences, le/la professeur/e renvoie les étudiants/es au manuel et leur explique comment en tirer le meilleur profit. Soulignons aussi que la majorité de ces guides résument clairement la démarche de l'apprenant/e avant et durant les audioconférences. C'est le cas, notamment, du cours 1339, dont le plan d'apprentissage est fort détaillé et des plus clair. La forme et le contenu de ces résumés varient toutefois selon le cours.

Les manuels ne renferment pas beaucoup de matière à l'étude - ils sont conçus principalement à titre de guides. Ainsi, les manuels pour les cours 1335 et 1984 renferment des diagrammes et des tableaux. D'ailleurs, les tableaux pourraient servir davantage comme documents de référence pour l'audioconférence. (Il se peut, cependant, que ces tableaux soient distribués séparément par le/la professeur/e.)

Il est également essentiel que la première section du manuel soit claire, car l'étudiant/e inscrit/e au cours à distance y cherchera une orientation. L'introduction des manuels examinés est, en général, complète et claire. L'ajout de quelques pages génériques d'introduction assure la continuité et la transparence des documents pour les apprenants/es. Il convient de souligner, à cet égard, les cours 1335 et 1339, dont l'introduction comprend une description précise des résultats que l'on attend des étudiants/es.

Tout compte fait, le manuel pour le cours 1942, Langue, culture et éducation, se rapproche le plus de ce que l'on considère comme le format « standard » - c'est-à-dire la présentation adoptée pour les manuels conçus comme le principal outil pédagogique.

L'un des pièges qui guettent tout/e concepteur/trice de cours à distance est la tendance à fournir trop de renseignements à l'apprenant/e, sans pourtant lui indiquer lesquels sont essentiels et lesquels sont supplémentaires. La structure de ces cours semble néanmoins prévoir une charge de travail pertinente au deuxième cycle.

Remarques supplémentaires sur chacun des manuels :

1. Cours 1328 - Le français canadien d'un point de vue sociolinguistique et éducatif
   Fort différent des autres documents semblables, ce manuel est organisé en modules distincts, chacun traitant de questions précises. En fait, la présentation de l'ouvrage lui donne l'aspect d'un cahier d'exercices. On pourrait toutefois l'améliorer en y ajoutant certains des éléments que renferment certains autres manuels, notamment ceux des cours 1335 et 1339.

2. Cours 1335 - La politique et l'éducation de langue française en Ontario
   Ce manuel renferme une description fort claire du déroulement du cours et de la démarche d'apprentissage. Cependant, il ne serait pas superflu d'ajouter quelques précisions quant au contenu et au déroulement des audioconférences.

3. Cours 1339 - Évaluation de la compétence langagière
   Les points forts de ce manuel sont l'introduction et la description du déroulement des audioconférences. Allouer des périodes de temps spécifiques pour chacune des activités permet aux étudiants/es de se préparer au cours et d'y apporter une contribution valable. Ce document est très bien organisé.

4. Cours 1660 - Introduction à la recherche empirique en éducation
   L'auteur/e met clairement l'accent sur les sources documentaires à consulter pour mener des recherches. Compte tenu de la matière à l'étude, cette insistance est juste, voire nécessaire. Une autre point fort du document : les activités préliminaires aux audioconférences sont énumérées clairement pour chaque module. Cependant, l'apprenant/e bénéficierait peut-être d'une description plus détaillée du déroulement des conférences.

5. Cours 1942 - Langue, culture et éducation
L'introduction, fort complète, précise les attentes du/de la professeur/e ainsi que le cadre conceptuel du cours. L'auteur/e y propose également des ressources complémentaires. On pourrait cependant étoffer quelque peu la section traitant des activités de suivi.

6. Cours 1984 - La démographie et l'éducation franco-ontarienne
Ce manuel est remarquable par la clarté et la précision des consignes pour la préparation aux audioconférences de chaque module.

Mise en page et présentation des manuels

L'aspect physique des manuels influence la motivation de l'apprenant/e, se répercute sur la lisibilité des documents et contribue à leur convivialité. Or, l'impression de ces documents n'est pas de qualité uniforme. Les concepteurs/trices ont réussi, en général, à disposer correctement le texte sur la page. La présence de grands espaces blancs est un élément essentiel à la lisibilité des manuels.

Dès que l'Institut adoptera la technologie peu coûteuse de l'éditique, on pourra facilement améliorer la qualité de la présentation. La reliure Cerlox de ces documents en facilite la consultation. Tout compte fait, les manuels ont une apparence relativement respectable, surtout étant donné le tirage restreint et le caractère provisoire du contenu.

Le modèle pédagogique

Le modèle pédagogique sur lequel se fonde l'enseignement à distance se répercute sur le produit final. On reconnaît généralement que le recours à des conseils en matière de conception de cours à distance favorise la réussite de cette démarche. Le document préparé par le service de développement de ressources pédagogiques, intitulé *Lignes directrices de base pour élaborer un manuel à l'intention des étudiants/es inscrits/es au programme de Maîtrise en éducation donné par audioconférences* renferme des conseils pratiques sur la conception des manuels à l'intention expresse du/de la professeur/e chevronné/e. La section 3, sur l'organisation en modules, présente brièvement un format type susceptible d'assurer la clarté et la transparence de la démarche pédagogique. Les universitaires qui, bien qu'ayant une longue expérience de l'enseignement, s'apprêtent à planifier pour la première fois un cours à distance y trouveront un bref exposé sur l'importance de la séquence, de l'équilibre et de la hiérarchisation des connaissances à acquérir. L'ajout d'exemples concrets tirés d'un manuel serait fort utile, de même qu'une liste d'étapes à suivre que le/la professeur/e pourrait consulter durant l'élaboration de son texte.

Comme l'indique son titre, ce document traite surtout de la conception de manuels. Or, il s'applique également à l'élaboration et à la cohérence de tous les aspects du cours. À cet égard, il ne serait pas inutile de préciser le rôle de chacune des composantes des cours à distance, soit l'audioconférence, le manuel et les travaux autonomes de l'étudiant/e. On pourrait, par exemple, atteindre cet objectif en partie à l'aide du texte complémentaire de lignes directrices pour l'audioconférence s'adressant au/à la professeur/e.

Abstraction faite de ces lignes directrices fort utiles, on ne retrouve aucune indication précise quant à la démarche à suivre pour l'élaboration de cours.

L'interactivité

Favoriser l'interaction et le dialogue et encourager les apprenants/es à en profiter présente un défi pour le/la concepteur/trice de cours à distance. Les descriptions comprises dans chacun des manuels laissent entendre que l'on a prévu de nombreuses occasions pour l'interaction et le dialogue, aussi bien durant les conférences qu'après. Ces occasions reflètent le moyen de transmission choisi (les audioconférences) et reposent sur des méthodes pédagogiques solides. En effet, ces cours simulent de près le séminaire ordinaire. On encourage manifestement les étudiants/es à discuter du programme de cours non seulement avec les enseignants/es mais entre eux. Dans la plupart des manuels, les instructions à l'intention de l'apprenant/e sont claires et utiles.

Les entretiens téléphoniques sont plus productifs lorsque les interlocuteurs/trices se connaissent déjà. Aussi la visite du/de la professeur/e au début du cours favorise-t-elle la création d'une ambiance « naturelle » pour les audioconférences ultérieures. Si les contraintes budgétaires et pratiques le permettent, il est conseillé de poursuivre cette pratique.

Services documentaires

Les étudiants/es inscrits/es à des cours au cycle supérieur doivent avoir accès aux services d'une bibliothèque. Le modèle adopté par l'Institut répond à ce besoin au moyen d'un service documentaire bien expliqué. Fournir aux apprenants/es des lectures complémentaires et des références bibliographiques est un autre aspect essentiel des cours au niveau de la Maîtrise.

L'évaluation des apprenants/es

La méthode d'évaluation des apprenants/es fait la force de ces cours. Tous/toutes, sans exception, font appel à un mode d'évaluation qui respecte les principes d'éducation permanente et est adapté au niveau d'étude et à la composition du groupe d'apprenants/es. Les résultats espérés et les critères servant à les mesurer sont énoncés clairement au début du cours. La mesure dans laquelle les étudiants/es ont atteint les objectifs d'apprentissage est évaluée d'une manière raisonnable.

Compte tenu de la nature des cours et du public cible, il est tout à fait raisonnable d'assigner à la participation une valeur de 10 à 20 pour 100 de la note finale.

Questions administratives

Contrairement à bien d'autres programmes d'apprentissage à distance, l'ingérence administrative dans l'enseignement de ces cours semble minimale et l'apprenant/e en trouvera sans doute la structure fort transparente.

Par exemple, les étudiants/es inscrits/es à ces cours envoient directement - par la poste ou par télécopieur - leurs travaux au/à la professeur/e. En plus d'être logique, cette pratique renforce le lien entre l'enseignant/e et les apprenants/es. Or, dans bien des cas, on demande aux étudiants/es de faire parvenir leurs travaux aux bureaux administratifs, faisant ainsi ressortir la différence entre l'apprenant/e à distance et celui/celle qui suit ses cours sur place.

L'évaluation des cours

Le contenu des cours et les documents pertinents sont soumis à un mécanisme systématique d'évaluation et de révision. D'ailleurs, contrairement au matériel didactique plus structuré, le modèle pédagogique employé par l'Institut s'adapte facilement aux nouveaux besoins des apprenants/es. Aussi procède-t-on régulièrement à l'évaluation des cours pour y apporter les modifications nécessaires, à la fois durant les cours et avant le début du trimestre. Les conseils sur la conception de matériel pédagogique s'avèrent particulièrement utiles à cet égard.

Ce modèle semblerait flexible et doté d'une structure raisonnable, puisqu'il prévoit la révision fréquente du cours et son amélioration.

Résumé

Dans le souci de transmettre au/à la lecteur/trice une idée du modèle pédagogique privilégié par l'Institut dans ces cours à distance, cette auteure estime qu'il est justifié de conclure la présente évaluation par un résumé. Ces conclusions sont fondées sur la seule expérience de l'auteure dans le domaine de l'élaboration et de la conception de programme d'enseignement à distance.

On peut difficilement tirer des conclusions au sujet des audioconférences, lesquelles constituent le principal élément de ce modèle pédagogique. On soupçonne toutefois que l'interactivité y est fortement encouragée.

En général, les manuels établissent le cadre conceptuel essentiel aux étudiants/es inscrits/es aux cours à distance. Ils servent notamment d'introduction au cours et on y trouve la description des activités hebdomadaires, des mécanismes d'évaluation et des ressources. Il s'avérerait peut-être utile d'uniformiser davantage la forme et la présentation de ces ouvrages. Il reste cependant que, compte tenu du petit nombre d'étudiants/es et de la nécessité d'une mise à jour continue, la présentation des manuels est convenable.

Les documents d'appui (les lignes directrices) sont fort utiles et il serait bon d'en augmenter le contenu et la portée.

En tant que système, les cours de deuxième cycle qu'offre l'Institut en français semblent bien répondre aux besoins des apprenants/es; il sont conformes aux principes de conception pédagogique sur lequel repose le modèle pédagogique adopté par l'Institut; ils favorisent une forte interaction entre les enseignants/es et les apprenants/es; et ils adhèrent à certains des concepts fondamentaux de l'éducation permanente. La qualité des mécanismes de soutien et d'évaluation répond au normes actuelles en matière de cours à distance.

Les services techniques et le soutien du personnel de Contact Nord nous ont permis de poursuivre le développement des audioconférences pour les cours du deuxième cycle.

Nous tenons à remercier tout spécialement le personnel du CREFO à l'Institut; c'est grâce à leur dévouement et à leur professionnalisme que nous avons pu mener ce projet à terme.

Ce projet a produit des manuels de cours et deux programmes menant à la Maîtrise en éducation, apportant ainsi une importante contribution à l'enseignement à distance au niveau de la Maîtrise au Canada.